





**« LA FORMATION DES PROFESSEURS DES ÉCOLES,  
UN ENJEU MAJEUR POUR LE XXI<sup>E</sup> SIÈCLE »**



## Sommaire

### *Introduction*

par M. Jean-Pierre Chevènement,

Fondateur et président d'honneur de la Fondation Res Publica ..... 7

### *« Comment les pays de l'OCDE forment-ils leurs professeurs ? »*

par M. Éric Charbonnier,

Analyste, direction de l'Éducation et des Compétences de l'OCDE ..... 15

### *« Formation initiale des professeurs : constats et perspectives »*

par Mme Marie-Danièle Campion,

Professeure des universités, ancienne rectrice, co-présidente du comité de suivi des INSPE..... 30

### *« La formation continue des professeurs du premier degré, un enjeu majeur pour le progrès des élèves. »*

par M. Charles Torossian,

Directeur de l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation ..... 40

### *« Enjeux et évolutions de la formation initiale et continue des professeurs »*

par M. Christophe Kerrero,

Recteur de Paris, auteur de l'ouvrage *École, démocratie et société* (éd. Berger-Levaul 2016)..... 52

*Débat* ..... 59



Mesdames,  
Messieurs,  
Chers amis,

Bienvenue à tous.

Je veux remercier M. Matthieu Lahaye, inspecteur général de l'Éducation nationale, du Sport et de la Recherche, qui a contribué à la préparation de ce colloque, et les participants qui nous font l'honneur de nous apporter leurs réflexions, leurs connaissances sur un sujet qui m'a toujours grandement préoccupé.

La formation des maîtres des écoles, appelés aujourd'hui professeurs, est la clé de tout, comme je le répétais en 1985 (mais beaucoup d'autres l'avaient dit avant moi).

C'est une question très importante, très difficile à cerner, et pourtant décisive pour le relèvement de l'École. On sait en effet que les élèves aujourd'hui ont perdu en fin de cycle obligatoire 700 heures de français par rapport à leurs devanciers d'il y a une cinquantaine d'années. Par ailleurs, le niveau en mathématiques, en sciences, en calcul, s'est littéralement effondré si l'on en croit tous les signes qui nous sont donnés, aussi bien de l'extérieur que de l'intérieur. Au ministère de l'Éducation nationale des épreuves organisées à intervalles réguliers aboutissent malheureusement au même constat.

Je remercie M. Éric Charbonnier, analyste à la direction de l'Éducation et des Compétences de l'OCDE, Mme Marie-Danièle Campion, professeure des universités, ancienne rectrice, co-présidente du comité de suivi des INSPE (Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation), M. Charles Torossian, directeur de l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF)<sup>1</sup> et M. Christophe Kerrero, recteur de Paris, auteur de *École, démocratie et société* (éd. Berger-Levaul, 2016), un ouvrage qui mérite le détour.

---

<sup>1</sup> La mission de l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF) est de sensibiliser et de former aux questions d'éducation et d'enseignement supérieur.

Les Écoles normales, créées par Guizot et Jules Ferry, ont eu 150 ans pour faire leurs preuves, jusqu'aux formules qui les ont remplacées (IUFM devenus ESPE puis INSP), qui, trente ans après, n'ont pas encore fait les leurs.

La formation des maîtres a été dès le départ une idée maîtresse de ceux qui ont créé l'École publique. Elle comporte à la fois l'enseignement des disciplines et la formation professionnelle à l'art d'enseigner, appelée aujourd'hui la didactique. Mais la formation des maîtres, au-delà du champ des connaissances, touche aux finalités de la République elle-même : égalité, liberté de pensée, laïcité. Tout à fait au départ elle intégrait même l'éducation religieuse qui a disparu parce que la République, laïque dans son principe même, ne pouvait pas conserver un objectif de cette nature, la laïcité impliquant la neutralité vis-à-vis des différentes religions.

La chose la plus importante est évidemment la formation initiale dont Mme Champion nous parlera longuement. Mais chacun comprend bien que la formation initiale, pour produire ses effets, prend du temps. D'où l'importance qu'on ne saurait trop souligner, de la formation continue – dont nous parlera M. Torossian – qui permet d'aller plus vite, de rattraper un certain nombre de retards même si elle ne peut pas se substituer à la formation initiale.

S'il y a une didactique des disciplines il n'y a pas – comme je l'ai rappelé souvent – de « pédagogie du vide ». En effet, je ne pense pas que l'acte d'enseigner puisse être distinct d'un contenu disciplinaire, d'un savoir précis, même si la mise en condition du savoir est essentielle pour que celui-ci puisse être enseigné. Il m'est arrivé dans une autre époque d'enseigner à l'Institut d'études politiques de Paris et je sais quel travail considérable me demandait la mise sous forme de cours de ce que je croyais maîtriser parfaitement comme ancien ministre de la Recherche et de l'Industrie. Il me fallait pratiquement deux jours de travail pour préparer un cours d'une heure et demie qui soit compréhensible et absorbable par les élèves.

---

L'IH2EF forme principalement les chefs d'établissement et les inspecteurs de l'éducation nationale, les cadres occupant des emplois de direction de l'enseignement supérieur, les cadres administratifs, les médecins scolaires et les emplois de haut encadrement. L'IH2EF est un service à compétence nationale rattaché au directeur général des ressources humaines (DGRH) du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. Il est installé sur la technopole du Futuroscope, près de Poitiers, depuis 1997.

Nous aurons l'occasion de voir avec M. Kerrero que la formation des enseignants est la clé de tout, avec l'analyse des enjeux et des évolutions de cette tâche très importante.

Mais nous commencerons par demander à M. Charbonnier de nous expliquer comment les autres pays forment leurs enseignants. Car, bien que chaque peuple ait son génie, son histoire, son identité, il y a sûrement des leçons à prendre tout à l'entour.

J'ai évoqué la discipline, sa parfaite maîtrise, sa didactique. La première qualité du maître est la compétence. C'est d'elle qu'il tire son autorité. L'autre qualité qui fait de bons maîtres est la connaissance du système éducatif, des relations qu'il entretient avec le reste de la société française et, bien entendu, la volonté de faire vivre l'esprit laïque, le sens civique et le sentiment national. La démocratie implique l'existence d'un *demos*, d'un corps constitué de citoyens qui permette son exercice. Le rôle premier de l'École est de former le citoyen, de former le corps des citoyens qui constitue ce *demos* en lui enseignant les choses élémentaires : la langue, en premier lieu, mais aussi la littérature, l'histoire...

Quelques mots d'histoire :

Les Écoles normales d'instituteurs ont été créées sous l'inspiration de la Révolution. Le mot « École normale » apparaît dans un décret du 9 brumaire an III, soit le 30 octobre 1794, sur le rapport de Lakanal, à partir d'un projet porté avant le 9 thermidor par le Comité de salut public. Mais entre l'impulsion donnée par le Comité de salut public et le vote du décret il se déroule un certain temps.

Normales, explique Lakanal, vient du latin *norma* (règle). Ces écoles doivent être, selon lui, « le type et la règle de toutes autres ».

L'École mère, celle de Paris, n'ouvrit ses portes que le 21 janvier 1795. Elle fut supprimée le 17 mai dans le mouvement de la réaction thermidorienne. À peine dura-telle quatre mois. Le projet d'écoles normales « secondaires » dans les départements fut ainsi enterré.

C'est sous Napoléon que le projet fut repris le 17 mars 1808. Il prévoyait la création d'Écoles normales « par Académie », pour enseigner « l'art de montrer à lire, à écrire et à chiffrer », mais le projet est resté sans suite, sauf à Strasbourg en 1810.

Une dernière tentative eut lieu sous l'inspiration de Carnot pendant les Cent jours.

Il faudra attendre l'arrivée de Guizot, en 1832, au ministère de l'Instruction publique, le règlement qu'il prend le 14 décembre 1832, véritable charte des Écoles Normales et enfin la loi du 28 juin 1833 dont l'article 11 prévoit que tout département est tenu d'entretenir une École primaire. Il faut rendre cette justice à Guizot, dont l'histoire n'a retenu que le fameux « Enrichissez-vous »<sup>2</sup>. Il mérite mieux. Guizot était certainement un grand ministre de l'Instruction publique.

Quoi qu'il en soit Guizot fut avec Duruy sous le Second Empire et Ferry sous la Troisième République l'un des trois grands noms qui accompagnèrent la montée en puissance des Écoles Normales dans l'institution scolaire.

Cette montée qui s'inscrit dans une étroite corrélation avec celle des idées libérales et républicaines s'est constamment heurtée à la résistance de la réaction libérale incarnée notamment par les congrégations religieuses.

La vocation des Écoles Normales n'est pas seulement l'art de la transmission que l'on aurait tort d'assimiler à la conservation du patrimoine et de la culture. Celle-ci est chose vivante. L'instituteur est le représentant de la culture tout entière, c'est-à-dire de l'Humanité tout entière, y compris des savants. Jules Ferry s'inquiète même à un moment de la place trop grande donnée aux enseignements scientifiques dans les programmes. Je rappelle ceci pour mentionner le fait que les Écoles normales ont toujours été conçues comme une institution vivante.

Ferdinand Buisson, qui fut directeur de l'Enseignement primaire pendant dix-sept ans, souligne que Ferry a voulu reprendre les bases posées par la Révolution et depuis longtemps abandonnées : l'obligation, la gratuité et la laïcité. Il ajoutait que la formation des maîtres répond à une visée qui déborde l'extension du champ des connaissances et touche aux finalités de la République elle-même : égalité, liberté de pensée, laïcité.

L'erreur commencerait là où on demanderait à l'École de se substituer à la République elle-même. L'École ne peut pas tout faire. Une des grandes erreurs de notre époque est de demander à l'École de parvenir à réaliser par elle-même une totale démocratisation de la société. Ce n'est pas faisable. L'École a ses finalités propres, complémentaires de celles de l'action publique dont elle n'est qu'un

---

<sup>2</sup> « *Enrichissez-vous par le travail, par l'épargne et la probité, et vous deviendrez électeurs* », ces mots furent prononcés par Guizot à la tribune de la Chambre des députés le 1er mars 1843. (Le droit de vote était alors conditionné par un seuil d'imposition, le cens.)

élément. À trop lui demander, prenons garde à ne pas la démotiver par l'excès des exigences auxquelles on lui demanderait de satisfaire.

Après ce rappel historique j'aborderai les problèmes que nous rencontrons actuellement.

La durée de formation des enseignants n'a cessé de s'allonger. Elle était à un certain moment de deux ans dans les Écoles Normales, puis elle est passée à trois, quatre (j'étais alors ministre de l'Éducation nationale), puis cinq ans. C'est ce qu'on a appelé la « masterisation ». Je m'interroge rétrospectivement sur le fait de savoir si c'était réellement une bonne chose que d'allonger considérablement la durée du temps de formation. Non que je ne distingue pas la maîtrise de la discipline, qui est une chose, et l'apprentissage de l'art d'enseigner, la didactique de la discipline, qui est une autre chose et doit se faire autant que possible au contact de la classe. Mais il me paraît assez évident qu'il y a deux temps dans la formation des enseignants, un temps pour la formation disciplinaire et un temps pour la formation didactique. On a observé le rôle croissant joué par les universités dans la formation des enseignants depuis que cette formation leur a été confiée à partir de 1989 avec la création des IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres), création très controversée. Les IUFM ont été remplacés par les ESPE (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation) en 2013, eux-mêmes remplacés par les INSPE (Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation) en 2019.

On a quand même observé pendant toute cette période un déclin frappant de l'orthographe, à travers cette fameuse dictée faite à intervalles périodiques, de la grammaire, du vocabulaire. Comme je le rappelais, le nombre d'heures de français a dramatiquement baissé dans les programmes. Il en est de même en ce qui concerne l'arithmétique et le calcul. Des études menées notamment au niveau de l'OCDE montrent que la France, dernière de la classe européenne, a pris un retard tout à fait préoccupant. Les élèves français sont très en dessous de la moyenne européenne en mathématiques avec, en classe de CM1, un indicateur de 488 points, la moyenne européenne étant à 527 points (529 au niveau de l'OCDE). En classe de Quatrième le retard est toujours là (France 483 points, Union européenne et OCDE 511 points). Même observation en sciences. Cette baisse du niveau se remarque même chez les élèves qui ont une formation avancée, de

moins en moins nombreux (6 % il y a quelques années selon l'OCDE, ils ne sont plus que 2 %). S'agissant des élèves à très faible niveau, leur nombre n'a cessé de croître (15 % en France, 6 % en Europe). Je cite ces chiffres, repris des textes qui m'ont été donnés à lire, sous toutes réserves.

Nous avons des problèmes de définition. Je demanderai à M. Charbonnier ce que sont les « compétences » mesurées par l'OCDE par rapport aux savoirs. « Compétences » est une notion plus riche ... tellement riche que l'on s'interroge sur la capacité que l'on a à les mesurer.

Qu'est-ce qui ne marche plus dans l'École française ? Quelque chose s'est déréglé, un délitement s'est produit au niveau de causes que j'imagine plus générales que la seule formation des enseignants.

Que faut-il mettre en cause ?

La formation n'a jamais été aussi longue mais est-elle adéquate ?

On observe une grande féminisation du corps enseignant. Je me souviens d'une époque où le Syndicat national des instituteurs demandait deux concours, un pour les garçons, un pour les filles. Mais je ne pense pas que l'on puisse imputer le déclin du niveau à la féminisation.

Sommes-nous face à une sorte de *french bashing*, devenu à la mode, qui fait que, chaque fois que quelque chose ne va pas on souligne les carences du système français ?

Faut-il incriminer un déclin accéléré de notre modèle qui renverrait à des causes plus générales ?

Cette situation est assez grave car la participation éclairée au débat public se ressent de la perte du sens du calcul. Comment peut-on comprendre ce qui se passe en général dans la société, dans l'économie, si on ne sait plus faire une règle de trois, si on ne comprend pas le mécanisme des intérêts capitalisés, si « l'effet de base » (D'où part-on ?) n'est plus pris en compte, par exemple dans le calcul des progrès enregistrés dans la lutte contre le réchauffement climatique ? Si toutes ces notions sont perdues de vue, l'érosion du niveau en mathématiques, et même en calcul, mine inévitablement la démocratie.

Comment peut-on remonter le courant ?

Je pense que beaucoup de ministres se sont posé la question, certains se sentant angoissés, comme je le suis moi-même, de voir l'incapacité où nous sommes de remonter la pente. Dans un livre intitulé *L'éloge de la culture scolaire* (éd. Le Félin, 2003) Guy Coq analysait les causes du déclin, liées selon lui à la montée de l'individualisme, de la culture post-soixante-huitarde, à la montée du multiculturalisme, au fait qu'il n'y a plus aujourd'hui dans le pays cette unité que l'on se prend à vanter encore aujourd'hui quelquefois. On parle d'« archipélisation ». Est-ce une conséquence de cette évolution ?

Il me semble que nous avons un certain nombre de dangers à affronter et de défis à relever.

Quels sont les dangers à affronter ?

Le faible niveau des compétences scientifiques sur lequel je me suis déjà exprimé, retentit sur un manque de rigueur que l'on retrouve à tous les étages de la société, par exemple dans le monde de la recherche. On n'aura pas de peine à convaincre les Français que les scientifiques eux-mêmes sont très forts pour se porter la contradiction. Mais ce n'est pas choquant parce que, comme le disait Victor Hugo, « la science se rassure constamment », il est donc normal que nos chercheurs donnent parfois le sentiment de se contredire.

Manquons-nous d'une grande ambition collective ? J'observe beaucoup d'approximations. On se plaint du déficit de la France en ingénieurs mais il est facile de retrouver des textes à peu près contemporains où l'on vante la qualité de nos écoles d'ingénieurs... Qu'est-ce qui est vrai ? Qu'est-ce qui est faux ? On dit beaucoup de choses parfois contradictoires.

Une chose est certaine : nous avons une forte proportion d'emplois faiblement qualifiés, de jeunes sans emploi déscolarisés plus nombreux en France qu'ils ne le sont par exemple en Allemagne ou même dans d'autres pays voisins.

Quels sont les fronts à tenir pour l'École aujourd'hui ?

Il me semble que reste permanent le combat contre l'ignorance et pour maintenir une culture de la raison, une culture rationnelle. Ce combat était actuel au XIX<sup>e</sup> siècle quand Jean Macé définissait la laïcité comme « le combat contre l'ignorance ». Mais il reste actuel aujourd'hui.

Le combat pour la laïcité, contre toutes les formes d'intégrisme est malheureusement très actuel parce que nous voyons bien qu'outre notre société

nombre d'autres sociétés, dans le monde entier, sont minées par des formes d'obscurantisme qui, renvoyant à ce que l'on appelait autrefois le droit divin, ne font pas leur place aux droits de l'homme et du citoyen.

Toujours actuel, le combat pour l'égalité, difficile mais nécessaire.

Et puis le combat pour la nation, le combat pour la France (ce n'est pas un gros mot), le combat pour le maintien d'un *demos* sans lequel, je le répète, il n'y a pas de démocratie qui puisse fonctionner. La France a plus de mille ans d'histoire et ce serait se leurrer beaucoup de penser que l'on peut refaire une collectivité historiquement constituée en peu de temps. Si nous laissons dépérir ce patrimoine historique je ne sais pas qui pourra le reconstituer.

Ainsi donc, concluant ce propos introductif, je dirai que la formation des enseignants vise d'abord à la parfaite maîtrise de leurs disciplines, à la maîtrise de la didactique de ces disciplines et à la maîtrise du numérique. Il convient également qu'ils soient conscients du pays auquel ils appartiennent, qu'ils fassent connaître sa littérature à travers ses grands textes, qu'ils se pénètrent de ce qu'est l'Histoire de la France, qu'ils soient convaincus de l'importance de leur tâche du point de vue de la République et du point de vue de la civilisation humaine tout entière.

La démocratie a besoin de l'École. Le combat de l'École et le combat pour la République sont à bien des égards une seule et même chose. Il me semble quelquefois que les enseignants aujourd'hui sont happés par la parcellisation des savoirs et perdent de vue l'unité de la culture et de la science et que, ce faisant, ils sont peut-être moins motivés que ne l'étaient les fameux « hussards noirs de la République » quand ils luttèrent contre l'ignorance. C'est évidemment une hypothèse que je risque parce que dans mon propos il y a beaucoup de questions. J'affirme le moins possible mais c'est quand même une terrible responsabilité que nous prenons vis-à-vis de notre jeunesse que de laisser l'École dans une situation à laquelle M. Blanquer, heureusement, essaye de remédier, notamment en fractionnant les petites classes, je pense que c'est une très heureuse initiative. Mais on ne peut pas ne pas considérer qu'il y a là une des questions majeures à laquelle la République aujourd'hui doit répondre.

Je me tourne vers M. Charbonnier pour un état de la situation dans les autres pays.

*Comment les pays de l'OCDE forment-ils leurs professeurs ?*

Je vous remercie beaucoup, Monsieur le ministre, pour ce propos introductif très inspirant qui nous incite, à partir de l'histoire de l'éducation, à réfléchir sur le métier d'enseignant.

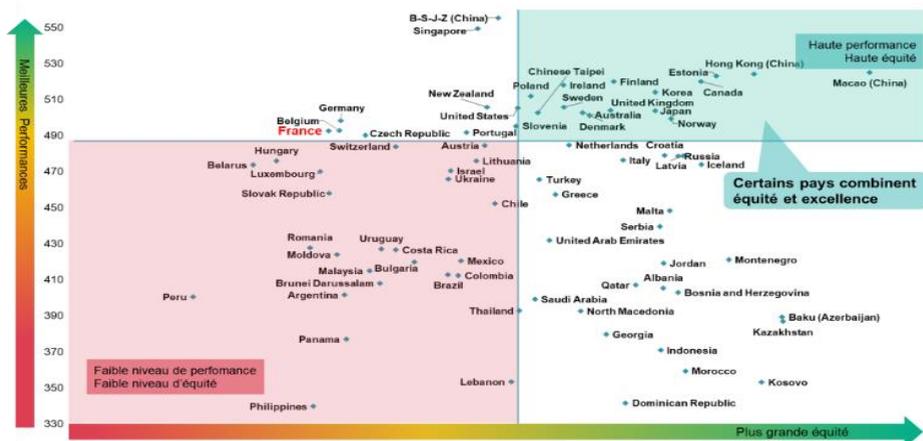
À l'OCDE, nous sommes très impliqués dans cette réflexion. De nombreuses études qui regardent comment sont formés les enseignants dans les différents pays nous permettent de voir que la réussite éducative, grâce à des systèmes performants, équitables, se mesure finalement à la qualité des enseignants. Tous les pays qui aujourd'hui ont amélioré leur système d'éducation ou qui ont réussi à être plus équitables – ou qui l'étaient déjà – sont des pays qui ont mis en avant le métier d'enseignant et ont réformé en profondeur.

Ma présentation, qui commence par un rappel, s'attache à situer notre système d'éducation, montrant que, comme vous l'avez déploré, la France n'est pas au niveau qu'on pourrait espérer.

Les résultats des études internationales au niveau du primaire sont très inquiétants sur les fondamentaux, le français et les mathématiques. Toutefois la performance à 15 ans, selon nos études Pisa est un peu moins catastrophique que ce que l'on peut entendre régulièrement.

La France n'a pas le pire système d'éducation. Elle se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE mais le véritable problème est le niveau très élevé des inégalités scolaires.

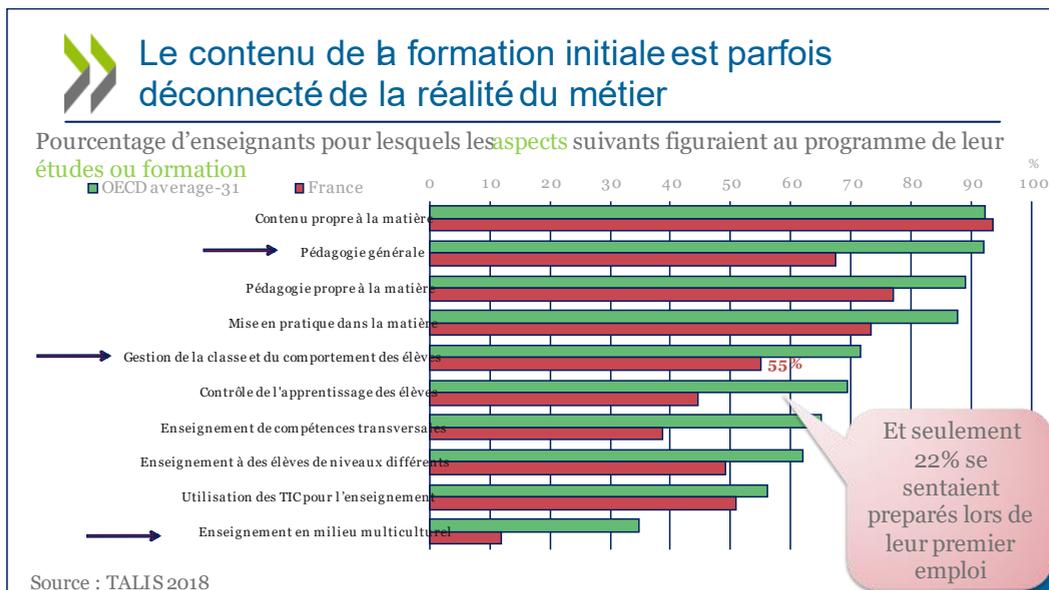
## Les inégalités sociales sont toujours à un niveau très élevé en France (PISA 2018)



Ci-dessus, le « carré magique » (en haut à droite) regroupe les pays performants. Verticalement se mesure la performance obtenue en compréhension de l'écrit (où la France se situe dans la moyenne), horizontalement est évaluée l'équité, où l'on peut voir qu'en France l'inégalité sociale, scolaire est beaucoup plus forte que dans un grand nombre de pays.

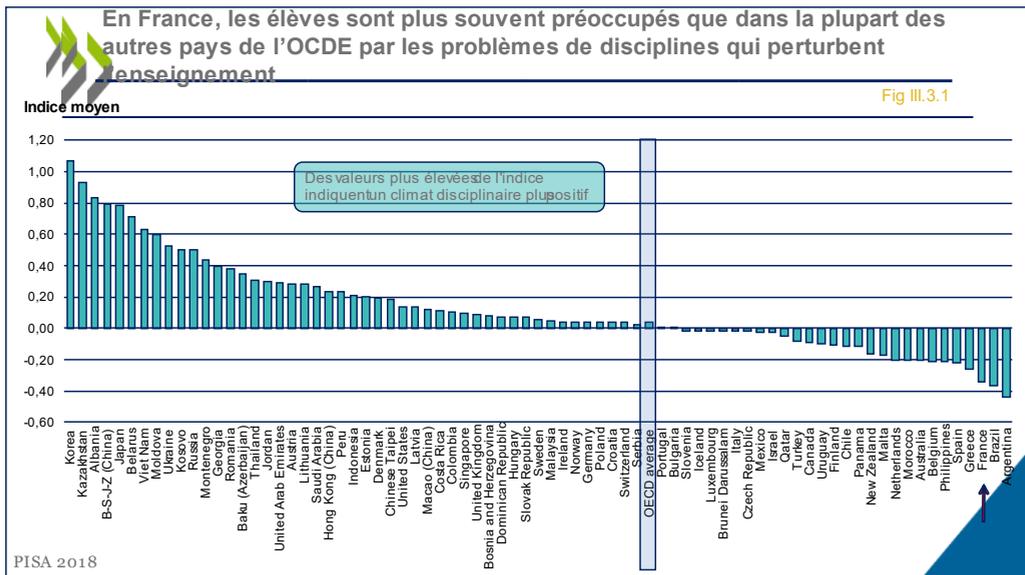
Les études Pisa existant depuis 2000, on a cherché les raisons qui font qu'un pays arrive à être plus performant et plus équitable. Or dans ce « carré magique » se retrouvent des pays de continents très différents, dont les systèmes d'éducation sont très différents : l'Estonie, le Canada, la Finlande, l'Australie... réussissent à associer performance et équité sociale et présentent des points communs que l'on retrouve dans les politiques éducatives qui sont menées en France depuis quelques années avec un investissement dans la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités dès le plus jeune âge, un investissement visant à rendre le métier d'enseignant plus attractif, à le valoriser, et promouvant une formation initiale et continue de qualité. Ce graphique est donc un message d'espoir. Il n'y a pas de raison pour que la France, à un moment ou l'autre, ne réduise pas les inégalités scolaires dont nous avons pris conscience. On observe aussi qu'un nombre grandissant de pays se retrouvent dans ce « carré magique ».

Il est toujours intéressant de se comparer aux autres. J'ai essayé de faire ressortir les points faibles mais aussi parfois les points forts de la France par rapport aux autres pays pour comprendre quelles seraient les réformes à mener – ou en train d'être menées – qui pourraient aider à améliorer la formation des enseignants afin de permettre aux enfants, quel que soit le milieu d'où ils viennent, quelles que soient leurs difficultés scolaires, de rattraper leur retard.



Nos études Talis sur le contenu de la formation initiale des enseignants révèlent des spécificités françaises très fortes. Plus de 90 % des enseignants déclarent que le contenu propre à la matière, à la connaissance de la matière, fait partie de la formation initiale et en cela la France est au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE. Certains aspects sont moins partie prenante de la formation initiale des enseignants, surtout l'aspect pédagogique : la pédagogie générale, la gestion de la classe et du comportement des élèves, l'enseignement en milieu multiculturel sont des aspects peu présents dans la formation initiale des enseignants alors qu'ils le sont dans les pays qui ont réussi notamment à revaloriser le métier d'enseignant. Seulement 55 % des enseignants déclarent avoir été formés pendant leur formation initiale à la gestion de la classe et du comportement des élèves. Et seulement 22 % se sentaient préparés lors de leur premier emploi : un enseignant sur cinq seulement est en théorie prêt à affronter les difficultés qu'il va rencontrer

dans sa classe ! Et quand on sait que les enseignants débutants sont souvent affectés dans les établissements les plus défavorisés, on comprend le découragement de certains jeunes enseignants, d'autant plus que la France fait partie des pays où le climat d'indiscipline à l'intérieur des classes est le plus élevé dans les pays de l'OCDE :



Il est intéressant de voir que l'indiscipline affecte aussi les établissements favorisés, pas uniquement les établissements défavorisés.



## La perte de temps d'enseignement est plus marquée pour les profs débutants et dans les établissements défavorisés

Proportion moyenne de temps que les enseignants consacrent à l'enseignement et à l'apprentissage dans une leçon typique, en France

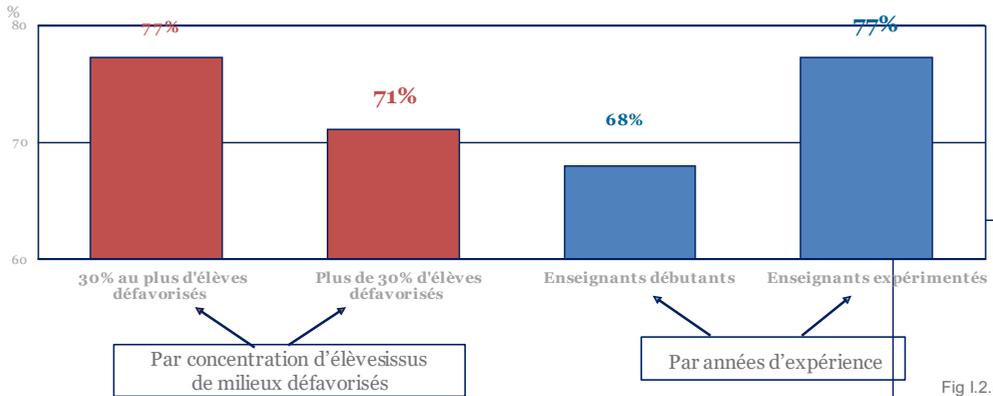


Fig 1.2.5

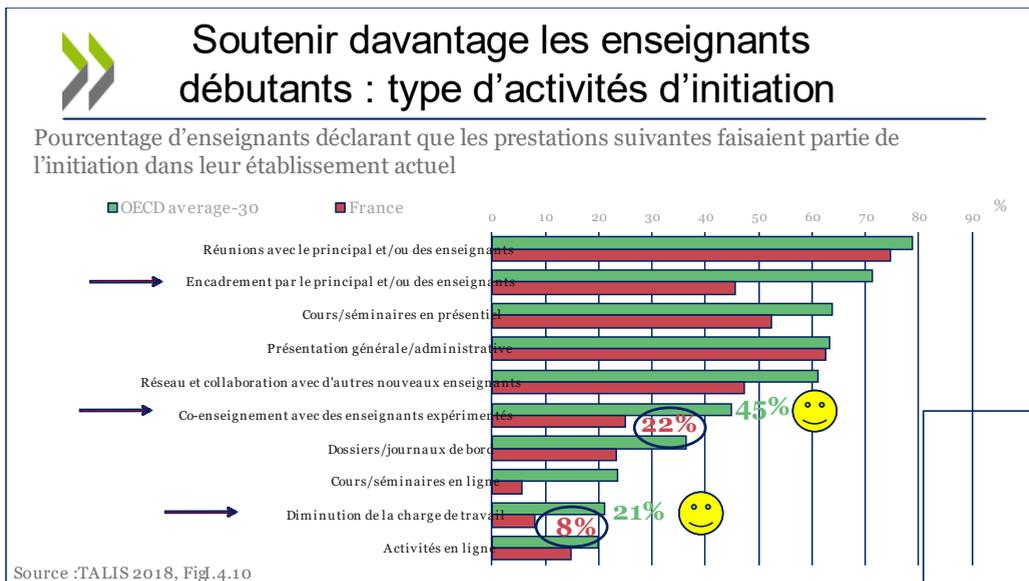
D'une façon générale, ces graphiques révèlent une perturbation dans l'apprentissage et montrent que l'on n'a pas donné aux enseignants toutes les clés pour être opérationnels au début de leur carrière et pour gérer d'une façon plus collective les difficultés qu'ils peuvent retrouver à l'intérieur de leurs classes.

On a fait cette comparaison entre les jeunes enseignants par types d'établissements (défavorisés et favorisés). Sans surprise on voit que la perte de temps d'enseignement est plus marquée pour les professeurs débutants et dans les établissements défavorisés.

La réflexion doit donc porter sur les méthodes à mettre en œuvre pour mieux former les enseignants et faire en sorte que les enseignants qui débute soient mieux outillés et mieux aidés dans les premières années d'apprentissage.

Cela a été l'objet de nombreuses réformes dans les pays de l'OCDE. On peut citer l'Allemagne, souvent citée pour avoir subi en 2000 un Pisa choc car la situation y était plus critique qu'en France, les performances éducatives plus faibles, des inégalités scolaires plus grandes. Par la suite une réforme du métier d'enseignant a permis notamment la mise en place d'un tutorat de dix-huit mois dans les premières années de carrière pour permettre justement aux jeunes enseignants d'être mieux préparés.

Les mesures de soutien des enseignants débutants sont moins développées en France.



Dans un certain nombre de pays 21 % des enseignants bénéficient d'une décharge de travail lors de leurs premières années. Un enseignant sur deux, quand il débute dans sa carrière, fait du co-enseignement avec des collègues expérimentés, notamment au Québec, pays francophones dont la culture est proche de la nôtre. Dans nombre de pays, le professeur débutant peut s'appuyer sur un encadrement par le principal et par les enseignants tout en gardant sa liberté pédagogique.

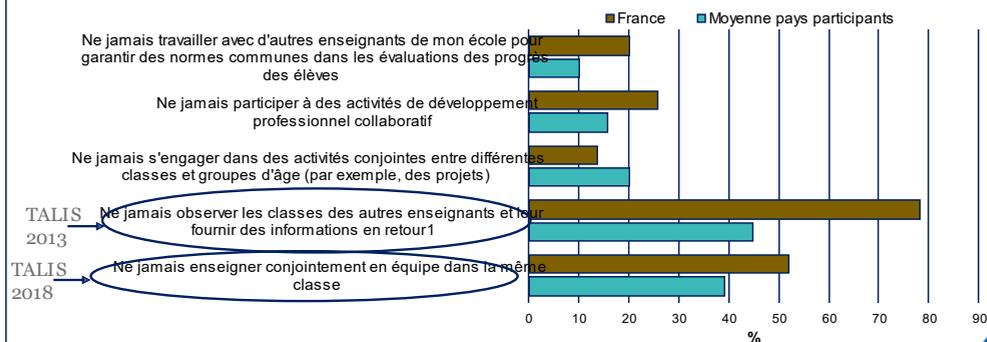
Ce qui me semble être la plus grande faiblesse du système pédagogique français est l'absence de pratiques coopératives, tout comme l'inexistence de l'innovation pédagogique.



## Les pratiques collaboratives dans les établissements sont peu développées en France

Fig III.7.1

Pourcentage d'enseignants au collège qui déclarent dans l'enquête de l'OCDE TALIS :



Source : TALIS 2018

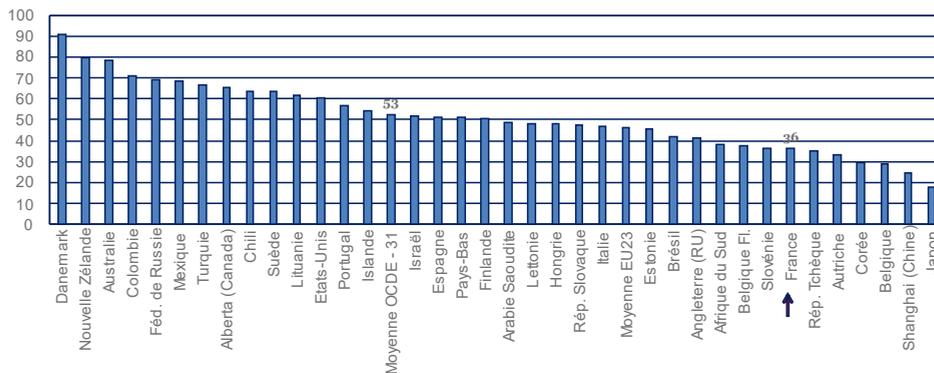
Selon notre étude Talis sur les enseignants en 2013 quasiment 80 % des enseignants en collège déclaraient ne jamais observer les classes des autres enseignants afin de leur fournir des informations en retour. La France figurait aussi parmi les pays où les chefs d'établissement observaient le moins ce qui se passait dans la classe des enseignants. Plus d'un enseignant sur deux déclarait ne jamais enseigner conjointement ou en équipe dans la même classe. Toutes ces stratégies pédagogiques qui permettent de se sentir plus forts – notamment quand on enseigne dans un établissement défavorisé, difficile – et d'avoir des discours différents qui vont aider les élèves à mieux comprendre et à avancer dans leur cursus, ne sont pas du tout la norme en France alors qu'elles sont utilisées dans un grand nombre de pays. La Suède, par exemple, a mis en place avec succès une réforme qui a permis de développer les pratiques coopératives et de donner confiance aux enseignants. La confiance et l'enthousiasme des enseignants sont très importants pour la réussite d'un système scolaire.

Une autre faiblesse – qui est en train de se corriger – est l'insuffisante utilisation des outils numériques en France.



## Avant la pandémie, un peu plus de la moitié des enseignants laissent leurs élèves utiliser fréquemment ou toujours les TIC pour des projets ou des travaux en classe

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui invitent «fréquemment» ou «toujours» les élèves à utiliser les TIC pour des projets ou des travaux en classe (2018)



En France, seuls 36% des enseignants déclaraient dans TALIS 2018 inviter les élèves à utiliser les TIC pour des projets et travaux en classe.

Sources : TALIS 2018 (OCDE)

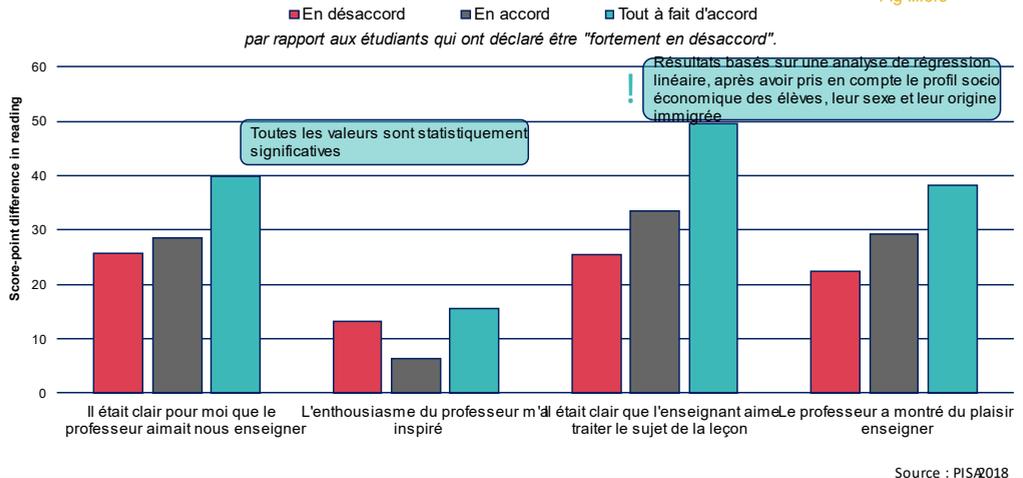
Avant la pandémie, à peine un enseignant français sur trois laissait les élèves utiliser fréquemment, voire toujours, les outils numériques pour des projets ou des travaux en classe. C'était l'une des proportions les plus faibles dans les pays de l'OCDE. Cette innovation pédagogique ne faisait pas forcément partie de la formation des enseignants. Mais il faut reconnaître que des progrès ont été réalisés grâce à une volonté de former les enseignants sur les outils numériques accélérée par la pandémie et ces deux dernières années environ un enseignant sur cinq a été formé sur les outils numériques. Certes le tout numérique n'est pas la clé d'un système d'éducation efficace mais l'utilisation du numérique comme un support supplémentaire peut permettre de créer l'intérêt et le plaisir chez les élèves et de travailler différemment.

Je voudrais insister sur l'importance de donner confiance aux enseignants, d'éveiller leur enthousiasme. Quelle que soit la pédagogie, quand on maîtrise sa discipline, bien sûr, quand on est enthousiaste, quand on partage ses connaissances avec les élèves avec empathie les résultats n'en sont que meilleurs.



## Lien enseignant-élèves : relation entre l'enthousiasme des enseignants et la performance des élèves en compréhension de l'écrit

Fig III.5.3



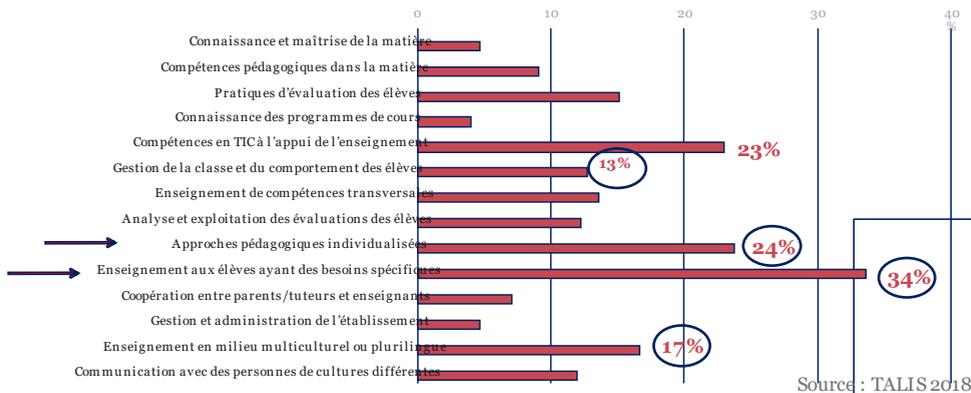
Ce graphique, particulièrement intéressant, montre que lorsque le professeur inspire les élèves, quand il aime traiter le sujet et la leçon, quand il montre du plaisir à enseigner, les résultats des élèves sont meilleurs, quel que soit le niveau socio-économique. Quand l'enseignant est enthousiaste et connaît sa matière, automatiquement l'indiscipline diminue dans la classe et la performance des élèves s'améliore. Le fait de travailler davantage en équipe, de façon coopérative au cours de la formation initiale, mais aussi de la formation continue, peut aider à débloquent cet enthousiasme pour le plus grand bien des élèves.

Enfin la formation continue des enseignants n'est pas non plus toujours ciblée sur les besoins des enseignants.



## Principaux besoins en formation continue rapportés par les enseignants

Pourcentage d'enseignants indiquant des besoins de formation importants dans les domaines suivants en France



J'ai autour de moi de nombreuses personnes qui ont été impliquées dans les réformes et je sais que la formation continue essaie d'évoluer, de corriger ses lacunes. Mais on partait d'assez loin. Les enseignants eux-mêmes déclarent avoir besoin d'une formation sur les approches à la pédagogie individualisée, sur l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques, sur l'enseignement en milieu multiculturel.

Le système d'éducation français est très inégalitaire. Des enseignants déclarent eux-mêmes ne pas être préparés à gérer la difficulté scolaire.

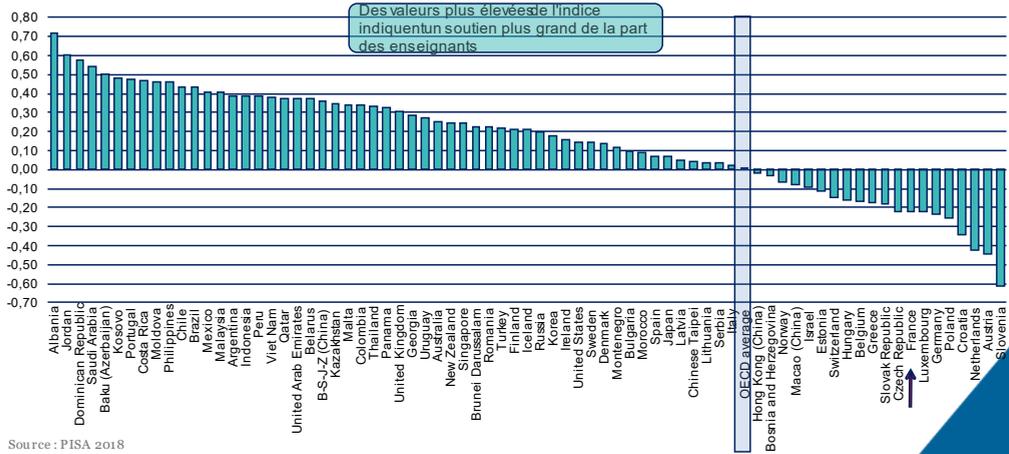
C'est aujourd'hui l'enjeu et c'est aussi ce qui explique la réussite des pays qui prennent en compte cette dimension importante de la formation dans leurs réformes éducatives (Suède, Allemagne, Finlande, Singapour, etc.).



## La France est l'un des pays où les élèves ressentent le moins de soutien de la part de leurs enseignants pour progresser dans les apprentissages

Fig III.6.2

Indice moyen



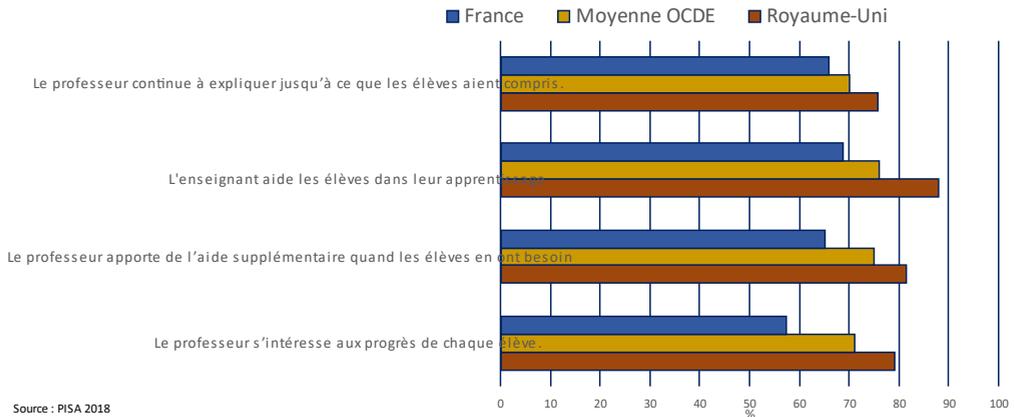
Source : PISA 2018



## Lien enseignant-élèves : Soutien de la part des enseignants dans les cours de langue d'enseignement

Fig III.6.1

Pourcentage d'élèves ayant déclaré que les choses suivantes se passent dans la plupart des leçons ou à toutes les leçons :



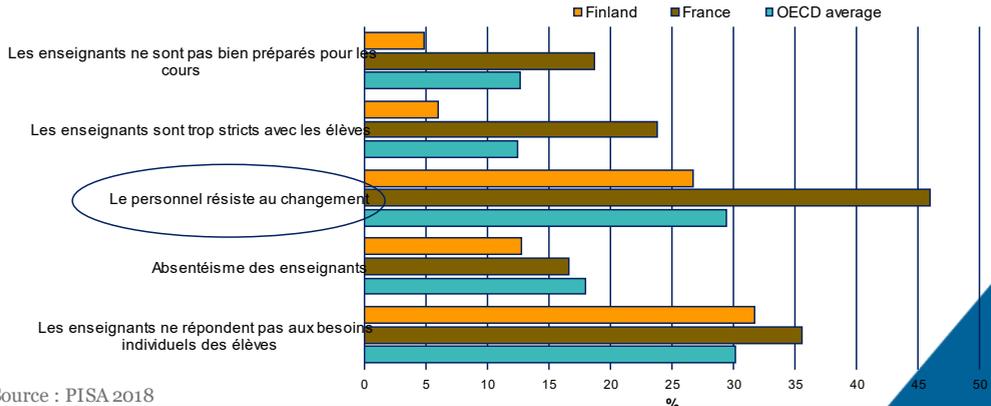
Source : PISA 2018



## Le comportement des enseignants entravant l'apprentissage

Fig III.7.1

Pourcentage d'élèves dans les écoles dont le chef d'établissement a déclaré que l'apprentissage des élèves est entravé dans une certaine mesure ou beaucoup par les éléments suivants :



Source : PISA 2018

J'aimerais insister sur les difficultés qui peuvent être parfois spécifiques à la France.

En France 45 % des chefs d'établissement déclarent que la résistance au changement des enseignants et du personnel des établissements est un frein à l'innovation pédagogique et peut entraver l'apprentissage. C'est l'une des proportions les plus élevées des pays de l'OCDE. Cette spécificité française doit nous inciter à réfléchir à la manière de convaincre les enseignants, les établissements, de prendre la direction du changement, au bénéfice de tous. Cela explique aussi la nécessité d'être pédagogique dans la réflexion sur les enseignants.

Quelques leviers et bonnes pratiques internationales.

À l'époque où on avait encore la chance de voyager on a pu constater que les pays performants dans Pisa ont en général mis la formation des enseignants au cœur de leur réforme, et souvent avec les mêmes leviers :

Attirer, former, accompagner, retenir.

Attirer les meilleurs étudiants vers cette profession (c'est le cas au Brésil, en Corée, en Israël, au Royaume Uni). Créer des incitations pour amener des enseignants expérimentés à travailler dans les établissements défavorisés. En

Estonie un enseignant qui va dans une zone rurale désaffectée gagne 30 % de plus en termes de salaire qu'un enseignant qui reste dans une grande ville.

Avoir une formation de qualité, comme en Finlande, très observée, qui mêle apprentissage des savoirs et du savoir-faire et où le métier d'enseignant est en constante évolution avec, aussi, une tendance à essayer de faire entrer la recherche dans les instituts de formation des enseignants. M. Chevènement a déploré qu'en France on n'utilise pas assez la recherche. Nous avons souvent oublié que nous avons besoin de la recherche pour innover de façon pédagogique. La Finlande est un exemple de réussite sur ce point. On y prépare les enseignants à cibler les problèmes spécifiques des élèves, à établir des diagnostics et à utiliser des méthodes différenciées pour y remédier. On en voit d'autres exemples en Allemagne, en Pologne et au Portugal.

Accompagner les jeunes enseignants avec des programmes de tutorat, comme en Angleterre ou à Singapour. Donner aux jeunes enseignants en début de carrière la possibilité de retourner à l'université pour parfaire leurs connaissances sur des cas pratiques comme cela se fait en Finlande.

Et puis les retenir en développant la formation professionnelle continue qui a autant d'importance, si ce n'est plus parfois, que la formation initiale (Exemples : Brésil, Canada, Mexique, Singapour) car elle leur permet d'évoluer dans leur carrière (Québec, Singapour). On parle beaucoup de mobilité internationale et de la possibilité d'exercer différentes professions dans une vie. Il serait dommage que les enseignants soient limités à enseigner. Leur formation doit leur permettre d'évoluer et d'avoir une facilité plus grande à aller dans le secteur privé et revenir dans le monde de l'éducation, afin de créer des passerelles entre ces deux mondes.

Je suggérerai quelques réformes :

Renforcer le contenu de la formation initiale : pédagogie, gestion de la classe, prise en charge de certaines catégories d'élèves, etc.

En Finlande, tous les enseignants sont formés au diagnostic des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et à l'adaptation de leur enseignement aux différents besoins et styles d'apprentissage de leurs élèves.

Au Québec, les enseignants expérimentés peuvent travailler comme mentors pour les élèves-enseignants. Ils suivent une formation spécifique. Ils reçoivent soit une rémunération supplémentaire, soit une réduction de leurs responsabilités d'enseignement en classe.

La formation des enseignants en Suède comprend une préparation spécifique pour les enseignants afin qu'ils puissent enseigner à des élèves d'origines diverses.

En Allemagne, l'une des faiblesses mise en avant au moment du PISA choc en 2000 était que les enseignants étaient mal équipés pour enseigner à des élèves issus de l'immigration. Des réformes ont été menées depuis.

#### Favoriser la diversité dans le profil des enseignants

Un certain nombre de programmes ont été créés (comme en France depuis peu) pour attirer et retenir les enseignants des minorités dans les pays de l'OCDE.

Au Royaume-Uni, par exemple, le programme "*Aspiring to Lead*" s'adresse par exemple aux enseignants noirs et issus de minorités ethniques qui sont dans leur deuxième ou cinquième année d'enseignement

On trouve des programmes similaires au Canada, aux États-Unis. Ils visent à tirer parti des forces de divers enseignants et à fournir des modèles pour attirer des étudiants issus de populations minoritaires vers la profession d'enseignant.

#### Attirer des enseignants de qualité dans les établissements défavorisés :

En Corée, les élèves les plus défavorisés sont plus susceptibles que les autres élèves d'avoir des professeurs de qualité et ayant au moins trois ans d'expérience. De nombreuses incitations (avancées de carrière, primes substantielles) sont offertes aux enseignants qui travaillent dans des établissements en grande difficulté. Ces incitations incluent des suppléments de revenus, des classes à effectif réduit, moins d'heures d'enseignement, l'obtention d'un crédit supplémentaire permettant d'accéder par la suite à des postes administratifs, et la possibilité de choisir le prochain établissement dans lequel l'enseignant travaillera.

Des mesures relativement similaires existent en Angleterre, au Canada et au Japon.

#### Enfin, dernier levier, le développement professionnel et la coopération.

La Suède a amélioré la formation continue des enseignants en la structurant comme un apprentissage collaboratif basé sur la recherche.

Le programme « *Boost* », destiné aux enseignants de mathématiques, de lecture et de sciences, a été lancé en 2012. Les directeurs d'école y participent également. Objectifs : aider les enseignants à se préparer de manière autonome, en utilisant les supports qui leur sont fournis, à rencontrer des collègues pour discuter de ce

qu'ils ont lu et planifier ensemble une leçon, à enseigner les leçons dans leur propre classe et à se réunir à nouveau pour évaluer et discuter de leurs expériences.

Un rapport d'évaluation final (2016) de l'Agence nationale suédoise pour l'éducation a constaté que ce modèle de formation collégiale a eu un impact positif : les participants ont déclaré se sentir plus confiants et plus en sécurité dans leur classe, et leur enseignement était plus varié et plus centré sur l'élève.

En 2017, le coût total du programme a été estimé à 56 millions d'euros.

Aujourd'hui il est anormal que nos enseignants, notamment dans le second degré, soient aussi livrés à eux-mêmes et ne soient pas incités à coopérer avec leurs collègues. Je pense qu'il y a beaucoup de bonne volonté, beaucoup d'enseignants aimeraient partager des travaux, coopérer. Pourtant ils ne le font pas. C'est un des leviers qui aidera vraiment à redresser notre système d'éducation.

Je vous remercie.

JEAN-PIERRE CHEVÈNEMENT
-------------------------

Merci, M. Charbonnier.

N'est-il pas quand même très facile de réduire le temps des enseignants qui sont dans la phase de démarrage de leur carrière ? Il n'est pas très difficile de réduire le temps de travail, à quelque niveau que ce soit d'ailleurs.

Je m'interroge sur des expressions comme « apprentissage collaboratif ».

Plus généralement j'aimerais poser une question à tous les intervenants : Qu'est-ce qui ne marche pas ? Il y a quand même un niveau de critique qui serait peut-être le préalable des propositions que nous allons faire. Qu'est-ce qui fait que nous avons une transmission aussi difficile, des inégalités aussi choquantes ? Comment faudrait-il y remédier ?

Je sais que certains pensent que c'est le rôle des universités de former les enseignants. D'autres pensent que l'apprentissage doit se faire aussi près que possible de la discipline, de la pratique et préconiseraient plutôt un rattachement

de la formation des enseignants à l'Éducation nationale elle-même, sous des formes à envisager car cela reste encore très général.

Quelle est la meilleure forme d'organisation de la formation des enseignants ? À qui faut-il la rattacher ? Qui en est le responsable ? En effet, même quand on dit que c'est le rôle de l'université, la liberté des universités fait que, pratiquement, on ne peut pas faire grand-chose. Y a-t-il des *masters* ciblés par discipline ? On me dit qu'en France 70 % des licences sont des licences de sciences de l'éducation, les autres étant souvent des licences de psychologie ou de Lettres. Il y a très peu de licences de mathématiques. C'est ce qui fait le déclin des mathématiques, le fait que la familiarité avec la culture du chiffre a tendance à s'effacer. Ce sont des questions que je vous pose comme je les pose à Mme Champion, à M. Torossian et à M. Kerrero.

Je cède la parole à Mme Champion qui va nous parler de la formation initiale.

MARIE-DANIÈLE CAMPION
-----------------------

### ***Formation initiale des professeurs : constats et perspectives***

Vos propos introductifs, Monsieur le Ministre, ont montré le rôle de la formation des personnels pour que l'École trouve sa vraie place dans la République du XXI<sup>e</sup> siècle. Nous sommes face à un enjeu de société qui joue à la fois sur le temps court pour chaque année de l'élève, le COVID nous l'a bien montré et sur le temps long, le temps de l'éducation.

Éric Charbonnier a dessiné à grands traits le positionnement de notre pays au sein des pays de l'OCDE, soulignant les points forts, les fragilités et esquissant des pistes potentielles. Les différentes études de l'OCDE sur plusieurs années montrent un tendancier peu favorable de notre École qui ne réduit pas les inégalités scolaires « qui sont à un niveau très élevé » et ce, malgré l'investissement des équipes de formation et des enseignants. Je ne reprendrai pas à mon compte les conclusions de l'étude sur la formation initiale et continue des enseignants du second degré, étude réalisée par Amélie Duguet et Sophie Morlaix (IREDU) publiée dans « Recherches en éducation » en mars 2021. Le bilan basé sur les résultats de l'enquête TALIS menée dans 34 pays dont la France est

critique : la formation initiale « joue un rôle faible sur les pratiques pédagogiques voire exerce un effet négatif » sur certaines d'entre elles.

La formation des professeurs des écoles, comme toute formation, se pense naturellement en cohérence avec la formation continue dans un esprit de continuum en tenant compte de la diversité des profils, en proposant une individualisation des parcours. La formation est consubstantielle de la politique du Ministère chargé de l'Éducation Nationale ; elle est aussi partie intégrante de la politique du Ministère chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche depuis l'universitarisation de la formation tout comme celle des Universités.

### Des Écoles normales à une universitarisation progressive

Quelques mots paraissent nécessaires sur la profondeur historique des débats autour de la formation. Cette dernière, apanage des Écoles normales d'instituteurs et des Écoles normales d'institutrices occupe encore une place considérable dans l'imaginaire collectif. Elle convoque dans son sillage les écoles d'application et le mythique « hussard noir de la République ». Les ajustements ont été nombreux et progressifs au fil des ans jusqu'aux années 1980, le recrutement s'y effectuant alors au niveau baccalauréat.

La césure remonte à la loi du 10 juillet 1989 qui crée un Institut Universitaire de Formation des Maîtres dans chaque académie (IUFM), établissement public à caractère administratif, rattaché à une ou plusieurs universités de cette académie. Les recrutements des enseignants des premier et second degrés sont harmonisés au niveau de la licence et les grilles salariales revues. Le lien avec la recherche est explicite. Les réformes successives consistent en une universitarisation renforcée par intégration des Instituts au sein des Universités en 2005 et un déplacement du concours en fin de deuxième année de *master* en 2010. Cette dernière réforme est mal accueillie. La Cour des Comptes, dans son rapport annuel 2012, a dénoncé une certaine impréparation et une dégradation de la formation professionnelle.

### Le système actuel de formation

Avant de proposer un constat, il convient, en quelques lignes, de présenter le régime actuel de formation. Celui-ci repose sur la mise en œuvre de la législation

issue de la loi du 8 juillet 2013 et des nouvelles dispositions introduites par la loi du 26 juillet 2019 sachant que nous sommes, en mai 2021, au cœur de la période transitoire.

La loi de refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 :

- Supprime les IUFM et crée les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), composante universitaire ;
- Introduit la masterisation avec un concours en fin de première année de *master* (M1). Sont institués des *masters* spécifiques, les *Masters* de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, notamment les MEEF premier degré et second degré qui préparent aux concours de recrutement de l'Éducation nationale ;
- Prône le modèle de l'alternance intégrative avec le souci de création d'une culture commune entre les enseignants ;
- Institue le budget de projet, reflet de l'ambition portée par les ESPE. Il rassemble les ressources que les différents partenaires mobilisent pour le projet (formation initiale, formation continue, recherche, ...).

Quelques données chiffrées (source : MENJS) pour illustrer ces propos :

- Les *master* MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) premier et second degrés correspondent au sixième des étudiants de *master*.
- Globalement, pour le concours de professeurs des écoles, on dénombre 100 000 candidats pour 10 000 postes (de 9 500 à 10 500). Le nombre de candidats qui se présentent est de 35 000 en moyenne.
- Un exemple : le concours externe du professorat des écoles année 2019 : 10 321 admis dont 6 139 stagiaires issus de *master* MEEF 1er degré, 1 421 stagiaires en emploi précédemment dans le secteur public ou privé et 1 190 stagiaires sans emploi avant la réussite au concours.
- Si le *master* MEEF est conçu comme le parcours de formation standard, dans les faits il ne concerne qu'un peu plus de la moitié des lauréats de concours dans le premier degré, moins de la moitié dans le second degré. Il convient donc de ne pas négliger les personnels dits en seconde carrière.
- L'âge moyen des lauréats issus du *master* MEEF 1er degré est de 25 ans, celui des adultes en reconversion ou sans emploi est de 35 ans.

Les constats de rapports officiels.

Pour effectuer le constat de la mise en place des INSPE, je m'appuierai sur les rapports officiels en retenant les thèmes sur lesquels des aménagements ou évolutions sont présentés comme souhaitables :

Le rapport 2016 du Comité de suivi de la loi du 8 juillet 2013 de refondation de l'École de la République présidé par le Sénateur Yves Durand dégage une synthèse saluant des progrès spectaculaires, l'engagement des acteurs, les réussites dans des délais restreints. Il souligne également les limites du modèle.

« Les ESPE sont allées jusqu'au maximum du « modèle » théorique qui leur a été imposé par la loi, sur la base le plus souvent de la mobilisation intensive des acteurs et en particulier des équipes des ESPE elles-mêmes. »

Des difficultés de transformation souvent surmontées sont notées : « toujours tendues entre la prise en compte d'un existant parfois complexe et durable et la volonté de création d'une nouvelle formation, les ESPE font toutes le constat d'avancées indéniables en matière de partenariat et d'offre de formation. »

Dans quatre champs au moins, la réforme apparaît perfectible :

Le rapport du Sénateur Durand relève que pour les étudiants la formation prépare encore insuffisamment à l'exercice du métier : « De même, si le sentiment pour les stagiaires que les enseignements à l'ESPE ne peuvent pas être réinvestis dans leur pratique, une culture commune se crée jour après jour à travers les échanges entre les enseignants formateurs, les praticiens, les UFR, les tuteurs ». Nous retrouvons les constats des enquêtes de l'OCDE présentés par Éric Charbonnier.

Le budget de projet, selon la Cour des Comptes dans un référé de 2018, constitue une première étape d'une démarche qui vise à donner à la formation toute sa dimension. Il traduit les tensions existant entre tous les acteurs, tous de bonne volonté, mais qui vivent leurs contraintes propres en termes de ressources humaines, de budget et de missions. La mise en œuvre sur le terrain est complexe, demande une approche individualisée pour répondre à une multitude de situations voire de cas particuliers, tous légitimes. À terme, il est préconisé par la Cour des Comptes que le budget de projet se transforme en outil de pilotage d'une vision stratégique.

L'articulation insuffisante entre la logique de formation et la logique de recrutements intégrant les attentes de l'État employeur est notée dans le référé de 2018 de la Cour des Comptes ainsi que dans plusieurs rapports : celui des Inspections générales, celui de Daniel Filâtre, Président du Comité National de suivi de la mise en place des ESPE, celui de Monique Ronzeau et de Bernard Saint-Girons sur la place du concours. Une amélioration est espérée par « une évolution du référentiel de compétences des enseignants de 2013 en s'assurant de sa lisibilité, de son caractère opérationnel et en faisant confiance aux acteurs de terrain (ESPE, rectorats, universités...) ». Pour le premier degré, « Le Ministère de l'Éducation Nationale doit définir le socle de compétences attendues d'un professeur des écoles débutant en insistant sur des focales décisives comme la maternelle et les apprentissages fondamentaux en lien avec les dispositifs en vigueur (CP 100 % réussite). »

La place du concours est interrogée considérant bien souvent que le concours en milieu de *master* résulte d'un compromis pour une période transitoire avant une prise de décision. Le rapport du Sénateur Max Brisson et de la Sénatrice Françoise Laborde de juillet 2018 sur le métier d'enseignant préconise de revoir le positionnement du concours dont « l'architecture est considérée comme bancale, de revoir la formation pour la rendre plus professionnalisante ».

C'est dans ce contexte que se situe la loi pour une École de la confiance du 26 juillet 2019. Elle vise à intégrer les acquis de la loi de 2013 et à remédier aux limites énoncées. Elle dessine également des inflexions fortes par les choix faits. Elle est conduite dans la situation inédite créée par la pandémie qui dure depuis plus d'un an montrant la place centrale de l'éducation, l'implication de la communauté éducative au sens large dans les technologies numériques en soutien de l'Humain, les attentes fortes des familles et ce, dans un contexte de grande fatigue des personnels. Cette réforme s'inscrit au cœur d'une nouvelle donne qui entend faire de la France une puissance éducatrice, une Nation apprenante avec l'objectif prioritaire de réduire les inégalités sociales et territoriales.

En toile de fond, une assise scientifique puissante se constitue grâce aux universités et aux établissements de recherche reconnus tant au plan national qu'international et au Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale. L'émergence des sciences cognitives, des sciences participatives, de l'épigénétique, des sciences

liées au numérique notamment l'Intelligence artificielle, les politiques de données ouvertes... laissent augurer des évolutions à court et moyen terme.

Les perspectives ouvertes par le Grenelle de l'Éducation dont les conclusions viennent d'être annoncées laissent entrevoir l'enseignant du XXI<sup>ème</sup> siècle. D'autres chantiers structurants ne peuvent être passés sous silence comme ceux de l'évaluation et de l'autoévaluation des établissements ou des écoles, de la place du directeur dont le rôle devrait être affermi prochainement....

### **Réformes introduites par la loi de 2019 et ses textes d'application**

La loi pour une École de la confiance du 26 juillet 2019 apporte de nouvelles inflexions par un renforcement de la présence des deux Ministères à l'échelon national, en particulier le Ministère de l'Éducation nationale, employeur et formateur.

La dénomination est changée : les ESPE deviennent des Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE) marquant une volonté d'homogénéisation de la formation sur l'ensemble du territoire afin de remédier à des disparités.

La gouvernance est aussi revue. Les directeurs ne sont plus, comme les autres directeurs de composantes, élus par leurs pairs. Les candidats au poste de directeur sont désormais auditionnés par un comité de sélection coprésidé par le Recteur et le président de l'établissement d'Enseignement Supérieur et de Recherche de rattachement. Les ministres procèdent à la nomination. Cette centralisation est vécue par certains comme un empiètement sur les prérogatives universitaires.

En corollaire, afin de renforcer l'attractivité de cette fonction très délicate au cœur de nombreuses tensions, trois actions sont conduites au sein de l'Institut des Hautes Études de l'Éducation et de la Formation (IHEEF) dans un complet esprit de co-construction avec la Conférence des Présidents d'Université (CPU) et le Réseau des INSPE (R-INSPE). Il s'agit de la formation des nouveaux directeurs, des échanges de pratiques entre directeurs et de la création d'un vivier potentiel de nouveaux directeurs. L'objectif est de créer un vivier et d'inscrire la fonction de directeur au sein d'une trajectoire de carrière.

Un choix décisif a été réalisé en plaçant le concours en fin de M2. L'impact de ce changement a été majeur à divers égards :

- La formation a dû être repensée en intégrant le nouveau référentiel publié par arrêté du 28 mai 2019. Celui-ci définit les objectifs et axes de formation quant aux compétences travaillées et au niveau de maîtrise des attendus en fin de *master*. Ce référentiel a suscité parfois des inquiétudes compte tenu de sa précision. Il en est ainsi de la place des apprentissages fondamentaux dans le premier degré : au moins 55 % des temps de formation sont à consacrer aux savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui, y compris connaissance et transmission des Valeurs Républicaines). Ces apprentissages ont vocation à s'articuler avec les différents chantiers du Ministère par exemple le plan mathématiques reposant sur le rapport Cédric Villani-Charles Torossian. La question des modules qui s'ajoutent régulièrement est à prendre en compte même si le bien-fondé de ces derniers ne se pose pas : égalité filles-garçons/ école inclusive/numérique/ Valeurs de la République.

- La place conséquente dédiée aux professionnels, à savoir un tiers du temps de formation assuré par des enseignants (même niveau que la formation prodiguée), induit de nouvelles contingences : formation de ces personnels, cohérence et continuité des interventions entre les formateurs, création de sous-services chez les personnels des INSPE...

- De nouvelles articulations sont à construire entre la formation au sein des INSPE, les différents types de stages et les contrats d'alternance, grande nouveauté qui doit devenir en M2 la voie privilégiée d'exercice. Selon les académies, les possibilités d'effectuer les différents types de stages varient en fonction des capacités d'accueil, des lieux possibles à proximité des INSPE, des ressources humaines disponibles notamment des tuteurs ... Comme le soulignent les études de l'OCDE, la gestion de la classe, l'enseignement multiculturel, les pratiques coopératives sont des facteurs majeurs d'une formation réussie.

- Un nouveau dispositif de pré-professionnalisation est prévu par la loi afin d'assurer une entrée progressive dans la carrière de professeur, améliorer l'attractivité du métier et accompagner des étudiants boursiers jusqu'au concours de recrutement.

La construction d'une offre de formation est la résultante d'un processus long, à la granulométrie très fine, pour répondre à toutes les situations, un chef d'œuvre de complexité. Il faut rendre un hommage appuyé à toutes celles et ceux qui y contribuent en ces années marquées par le COVID où se côtoient deux systèmes de formation. Dans ce contexte, INSPE, Universités et Académies (Rectorat et Inspection d'académie) et leurs partenaires rivalisent d'ingéniosité et de bonne volonté pour répondre à de multiples contraintes.

- Les concours ont été profondément revus par l'arrêté du 25 janvier 2021 pour renforcer la dimension professionnelle et disciplinaire, afin que leur format permette d'évaluer une professionnalisation en cours d'acquisition, sans amoindrir la part disciplinaire des épreuves. Si les concours du second degré inquiètent en raison de la concurrence accrue avec les *masters* disciplinaires, il n'en va pas de même pour les *masters* MEEF 1<sup>er</sup> degré où seule l'épreuve orale d'admission suscite des interrogations voire des appréhensions. Cet entretien avec le jury porte notamment sur la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur au sein du service public de l'éducation. À terme, se posera la question même de la forme du concours lorsqu'exigences universitaires et exigences de l'employeur se conjugueront harmonieusement au sein de la formation.

L'année 2021-2022 est cruciale à bien des égards. Les difficultés liées aux remontées des maquettes de formations au Ministère de l'Enseignement Supérieur lors des examens dans les instances universitaires sont révélatrices de cette situation de tension. Au premier semestre 2022, le contenu des épreuves, la composition des jurys, leur formation, les résultats aux concours seront scrutés avec une extrême attention sachant qu'il s'agit d'une année singulière de toutes les complexités dans la mesure où coexistent les deux voies de recrutement.

L'analyse à court terme est celle d'une réforme au milieu du gué, de deux années transitoires qui conjuguent deux systèmes et leurs spécificités.

### **Quelles perspectives pour la formation initiale des professeurs des écoles ?**

L'objectif est de stimuler des écosystèmes fondés sur le triptyque : recherche/formation /terrain qui contribuent à la transformation des pratiques

pédagogiques des enseignants pour la réussite des élèves et ce, dans un contexte internationalisé tout en assurant une diversification des profils des enseignants.

### 1- La recherche

- L'adossement de la formation à la recherche pour une pratique enseignante enrichie par la recherche est une des raisons majeures de cette universitarisation de la formation. Ainsi, depuis plusieurs années, on peut mesurer les initiatives prises par le réseau des INSPE pour développer la recherche et valoriser les initiatives notamment les « Printemps de la recherche en éducation », ou « Mon *master* MEEF en 180 secondes ».

- Pour renforcer et accélérer cette dynamique, alors que la recherche en éducation faisait encore naguère peu l'objet d'appels à projets compétitifs, les projets d'investissement d'avenir ont suscité l'implantation d'écosystèmes de transformation adaptés à l'échelle territoriale témoignant de l'intérêt des universités et, en leur sein, des INSPE. On peut citer notamment les 22 projets EFRAN du PIA2 sélectionnés en 2016 dont une grande part porte sur les apprentissages fondamentaux, le numérique et l'appel à projets « Pôles pilotes de formation des enseignants et de recherche pour l'éducation » du PIA3 en 2019. Pour ce dernier, il s'agit « d'intensifier la recherche pluridisciplinaire de haut niveau consacrée à l'éducation, d'accélérer le transfert des résultats de la recherche vers les INSPE et de faciliter l'expérimentation et la diffusion des meilleures pratiques pédagogiques » dans les écoles, les collèges et les lycées constitués en réseaux, en établissements apprenants, au sein d'une Nation apprenante. On ne peut que souhaiter une deuxième vague d'appels à projets de ce type afin qu'un nombre plus élevé d'INSPE soit embarqué dans cette dynamique transformatrice où la coopération entre les acteurs est réelle afin que se constitue un réseau de pôles nationaux, voire internationaux, de compétences. Les nouvelles démarches scientifiques, la place croissante de l'intelligence artificielle, les enjeux de protection des données personnelles, la création de multiples Edtech plaident pour la multiplication de *clusters* nationaux d'excellence portés par la puissance publique.

- Ce souci du cadre éthique de la recherche fait l'objet de l'avis 131 du Comité Consultatif National d'Éthique des Sciences de la Vie et de la Santé. Celui-ci prend acte du fait que la psychologie cognitive et les neurosciences de l'éducation produisent des résultats qui peuvent conduire à des recommandations

précises sur des modalités d'enseignement de savoirs à l'origine de débats, voire de franches oppositions avec des conclusions issues de champs d'expertise différents. Cette situation étant inédite, le comité considère qu'il est « urgent et indispensable de départager ces résultats de la manière la moins arbitraire possible, afin de garantir aux enfants scolarisés les meilleures décisions pédagogiques ». Le Comité prône l'expérimentation réalisée en situation réelle.

## 2- l'International

- Cette priorité de l'éducation et de la recherche dans le champ de l'éducation est portée par de nombreux pays en Europe et par les universités, en particulier les 41 alliances d'Universités Européennes qui en ont fait récemment l'une de leurs priorités. Une ère nouvelle s'ouvre après différentes initiatives bilatérales entre universités, INSPE.

- Pour l'éducation, l'amplification et la diversification des stages à l'international tant pour les étudiants de *master* MEEF que pour les étudiants inscrits dans les parcours conduisant de façon privilégiée aux métiers de l'enseignement est une priorité qui doit s'accompagner d'une prise en compte de cette expérience lors de leur affectation. Il s'agit de la première étape d'une politique systémique qui vise à renforcer les leviers de développement de la dimension européenne de notre système éducatif comme le prévoit la mission confiée par le ministre de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports et du ministre chargé des Affaires Européennes, le 10 mai 2021, à l'Eurodéputée Ilana Cicurel. La réflexion concerne tant les enseignants que les élèves, dans la perspective de la création d'académies européennes. La dimension de la formation des enseignants en est un des enjeux.

## 3- La diversification des profils des étudiants ?

L'origine sociale des enseignants en 2015 « est très nettement favorisée comparée à la population active : un sur deux (51 %) est fils ou fille d'un parent de référence appartenant aux professions intermédiaires ou aux cadres et professions intellectuelles supérieures » selon l'étude de Bertrand Delhomme (site MENJS), les enseignants appartenant aux catégories dites intermédiaires.

Pour favoriser la poursuite d'études des étudiants de milieux plus diversifiés alors que le recrutement est décalé d'une année, les dispositifs d'accompagnement sont amplifiés en 2019 avec une préprofessionnalisation accrue et la mise en place

de contrats d'alternance. Des filières spécifiques se créent dès la première année de licence dans un partenariat équilibré entre lycées et universités (Parcours Préparatoire au Professorat des Écoles) à côté de licences pluridisciplinaires dédiées aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

L'explosion de la pauvreté due à la pandémie relevée par le rapport du Conseil national de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale (CNLE), ... remis au Premier ministre courant mai, souligne la précarité étudiante laissant présager un nouveau volet social dont pourraient avantageusement bénéficier les étudiants issus des classes sociales moins favorisées afin d'assurer une diversité de profils comme l'ont fait certains pays notamment le Royaume-Uni et le Canada. Il s'agit aussi pour ces jeunes et tous les élèves qui s'identifient à eux d'une demande de reconnaissance comme le souligne Nancy Fraser dans ses travaux.

JEAN-PIERRE CHEVÈNEMENT

Merci, Mme Campion, de cet exposé très riche.

Nous allons passer tout de suite à la formation continue. Je donne la parole à M. Torossian.

CHARLES TOROSSIAN

***La formation continue des professeurs du premier degré, un enjeu majeur pour le progrès des élèves.***

Merci, Monsieur le ministre, de nous accueillir autour de cette table.

Éric Charbonnier le rappelait, lorsqu'on regarde les systèmes éducatifs internationaux la question des pratiques les plus concluantes renvoie souvent à un ensemble de variables considérables : la valorisation des élèves et des professeurs, les programmes, les méthodes d'enseignement, les manuels, la formation professionnelle, ainsi que les ressources disponibles. Le tout constituant un système assez complexe.

Mon propos ici sera aussi d'indiquer quelques pistes sur les variables d'un bon système et leur prise en compte pour l'amélioration des apprentissages des élèves mais à condition de mener des politiques publiques dans l'espace, dans le temps et cohérentes sur le long terme.

Pendant avant d'aborder la question du pilotage de la formation continue qui est mon sujet du jour, je tiens à aborder la question de la valorisation des élèves que je pense être un préalable essentiel. Dans le rapport rendu avec Cédric Villani<sup>3</sup> dans le cadre de la mission qui m'avait été confiée sur l'enseignement des mathématiques, beaucoup d'observables et beaucoup d'observateurs nous ont dit que c'était un enjeu majeur. Les propos qui suivent sont en partie inspirés du rapport que nous avons remis au ministre.

### **I – La valorisation des élèves un préalable indispensable.**

Si on veut une école plus efficace il faut aussi que « l'utilisateur » final et ultime à savoir l'élève, ne développe pas un sentiment de fatalité, ni une pensée de déresponsabilisation dans sa capacité à acquérir des connaissances, des compétences et des « savoir-faire. » Ce sentiment de fragilité, de désespoir, de décrochage provient souvent d'acquis fragiles sur les notions fondamentales. D'où la nécessité d'avoir une école solide qui construit l'avenir des enfants.

La question de la démotivation des élèves est un fléau qu'il faut prendre en compte de manière sérieuse, car la motivation et la concentration sont les premiers piliers pour que le cerveau puisse apprendre (avec l'essai-erreur et la consolidation par les allers-retours).

Or la démotivation est manifeste lorsque les élèves passent de l'école au collège. C'est un point essentiel qui fait perdre en efficacité l'ensemble du système éducatif alors que chaque heure d'enseignement est précieuse, comme la crise

---

<sup>3</sup> Jean-Michel Blanquer a confié une mission sur les mathématiques à une équipe menée par Cédric Villani, député de l'Essonne, et Charles Torossian, inspecteur général de l'éducation nationale. Le rapport sur l'enseignement des mathématiques en France a été remis au ministre de l'Éducation nationale le lundi 12 février 2018.

La mission était chargée d'établir un bilan des forces et des faiblesses actuelles, de préciser les points de blocage et les leviers potentiels avant de formuler des propositions concrètes en s'inspirant des pratiques les plus concluantes et à la lumière des études internationales. (NDLR)

Covid nous l'a rappelé sans compter le coût annuel pour la collectivité (pour rappel dans un emploi du temps d'un élève de collège ou lycée chaque « case » représente 150 M€ annuel).

Quelles sont les causes principales de cette démotivation ?

- Une insuffisante prise en compte de l'évaluation mise en perspective avec les progrès des élèves ;

- Une construction des notions fondamentales trop rapide pour une appropriation pérenne ; c'est parfois un effet collatéral des programmes de cycle (qui en soi qui ne sont pas un souci, à condition que les équipes travaillent de concert et ne repoussent pas les chapitres difficiles à la fin du cycle) ;

- Des difficultés pour le professeur à repérer la cause des erreurs de l'élève. Il y a là une nécessité d'un travail didactique important à réaliser autour des apprentissages, notamment chez les étudiants.

Ici je voudrais ne pas créer de quiproquo. On a souvent caricaturé la situation par la valorisation des élèves sur les méthodes non expertes ou des productions d'invention au détriment de l'accompagnement vers l'acquisition de méthodes efficaces. Je vais donner un exemple pour me faire comprendre :

Lorsqu'on regarde des évaluations de fin de CM2 on trouve parfois un ancrage fort des élèves dans les méthodes ou les apprentissages de CP, voire de maternelle. Je pense par exemple à l'exercice qu'on retrouve toujours dans les évaluations : on a 169 œufs à mettre dans des boîtes de 6. Combien de boîtes faut-il (parfois ce sont des voitures à transporter dans des trains, ou des élèves à répartir dans des équipes pour un tournoi) ? On trouve des élèves qui dessinent (ou essaient de dessiner) encore 169 ronds et pour faire des paquets... Cette méthode est acceptable au niveau du CP, mais certainement pas au niveau du CM2. Ces élèves ont malheureusement été valorisés dans des méthodes peu efficaces.

En outre, les difficultés qui ont pu s'accumuler d'année en année sont parfois malaisées à surmonter, malgré les aides proposées. Il s'agit là d'un phénomène profond de notre système qui a un caractère fortement cumulatif.

Pour enrayer ce qui pourrait devenir une spirale négative, il est important de valoriser chaque année des réussites ciblées. Mais il ne s'agit pas de laisser l'élève dans une valorisation illusoire en l'éloignant des outils les plus efficaces. Je crois aussi qu'il faut surtout aller vers un enseignement de progrès au sens qu'il s'agit de valoriser ces réussites ciblées.

C'est pourquoi des paliers clairs, des repères de progression et un ensemble d'évaluations interne et externe est indispensable. Nous y reviendrons.

On pourrait aussi indiquer ici la nécessité de solidifier les acquis en prenant en compte les évaluations qui doivent être plus fréquentes, automatisées avec intégration de l'IA pour détecter les difficultés et proposer des parcours d'adaptation au sein de la classe. Prendre en compte les évaluations nationales et internationales pour créer ce qu'il manque à notre école, un esprit de Nation et de dynamisme collectif.

## **II- Le rôle des cadres – un point d'appui.**

L'aspect cumulatif du système éducatif est un point central dans la réflexion à mener pour envisager sérieusement d'améliorer la formation. Elle présuppose une action très forte en termes de travail d'équipe, comme le préconisait Éric Charbonnier, y compris sur les inter-cycles pour aligner les synergies.

Insistons sur la division historique entre le premier degré et le second degré tant sur les statuts des enseignants qui, ces trente dernières années se sont rapprochés, qu'au niveau de l'encadrement.

Dans cette optique, ce bloc IEN/IPR/IEN-ET-EG et personnels de direction doit être l'objet de toutes les attentions dans l'espoir d'en faire un point d'appui de la mise en œuvre de la reconquête du niveau de nos élèves.

Les choses ne sont pas simples et les théories les plus généralistes viennent parfois jusque dans notre ministère autour des théories inter-catégorielles. Cette théorie de la formation des agents publics qui se veut globale sur le socle de formation, ne doit pas faire perdre de vue la spécificité unique de notre ministère : la transmission des savoirs, l'éducation et la formation d'enfants et de jeunes, sans compter que nos personnels sont en grand nombre des catégories A.

Il y a deux volets à comprendre pour prendre en compte la complexité sous-jacente :

- Le premier volet porte sur les statuts, les missions et le positionnement dans la hiérarchie organisationnelle de notre ministère : les IPR sont encore IA c'est-à-dire placés directement auprès du Recteur, tandis que les IEN sont placés sous la responsabilité des directeurs d'académie (Dasen) comme les Personnels de direction.

- Le second volet porte sur la capacité des acteurs cadres à travailler ensemble et à se faire confiance.

On a pu noter des progrès ces dernières années, notamment dans l'organisation par réseau ou territoire. Cependant l'organisation par « projets » comme on le

trouve dans les entreprises n'est pas encore d'actualité et pas suffisamment développée. On le voit dans le pilotage REP+ où finalement les acteurs restent encore sur leur champ de compétence.

La vraie question en termes de pilotage est de se saisir de champs plus larges : je dirais « s'autoriser à ... ». L'inspecteur de circonscription s'autorise-t-il à discuter avec l'IPR, avec un chef d'établissement dans un collège de secteur ? Le Personnel de direction s'autorise-t-il à aller sur le terrain de la pédagogie et du pilotage dans son établissement scolaire comme on veut le faire depuis trente années ? En fait, la notion de statut, la notion de pouvoir, dans notre organisation académique freine cet engagement à réaliser quelque chose. Je crois qu'il faut libérer les cadres et les « autoriser à... ».

On parle souvent de travail sur l'erreur de l'élève mais il s'agit ici d'élargir le champ sur l'acceptation de l'erreur dans l'acte d'enseignement, dans l'encadrement lui-même. C'est quelque chose qui n'est pas naturel pour le peuple français. Le rapport à l'erreur, à la perfection, à l'infaillibilité du maître reste en effet bien ancré

Je plaide pour une organisation qui ne fustige par l'erreur des professeurs comme un acte définitif de condamnation comme on a pu le voir autrefois dans la relation inspecteurs/professeurs mais pour replacer le relationnel dans une dynamique de progrès.

Dans cette optique, un professeur mal à l'aise en début de carrière, qui s'interroge parfois sur sa légitimité, ne doit pas être regardé comme étant dans une situation professionnelle défailante, mais doit être accompagné par ses pairs et son encadrement dans une dynamique de développement professionnel positif.

Cela me fait une transition naturelle pour évoquer rapidement un levier que représentent les personnels de direction. Je fonde de nombreux espoir sur ces cadres de première ligne, et leur formation à l'Institut des Hautes études de l'éducation et de la formation s'est largement enrichie et conceptualisée : création d'une assemblée scientifique pour l'écriture des maquettes où ces questions sont débattues et analysées.

J'ai été surpris d'apprendre récemment qu'il n'y avait pas de maquette de formation il y a encore trois ans pour la formation des cadres ! C'était un grave défaut. C'est le cas maintenant et nous créons en ce moment la maquette V2 pour les personnels de direction et les inspecteurs.

La question qui se pose c'est la nature de ces cadres et la définition de leur mission principale qui doit se centrer sur pilotage pédagogique – certes... mais nous avons besoin aussi de cadres pilotes didactiques, voire bien assis sur les savoirs scientifiques.

J'insiste ici sur le pilotage de l'encadrement et au-delà sur le rôle qu'on doit attendre des cadres.

Il convient donc d'accompagner les enseignants dans les domaines didactiques et pédagogiques.

Comment ?

En ne négligeant pas la mise en place d'un vaste plan de formation destinées aux cadres, sur ces questions (pour le premier degré c'est la formation des IEN) : c'est ce qu'on a fait ces trois dernières années en recevant à l'IH2EF et en partenariat avec les académies et l'IGésr l'ensemble des cadres du 1<sup>er</sup> degré. On a recentré la formation continue des cadres sur l'aspect pédagogique et moins sur l'aspect organisationnel.

Pendant on ne peut pas transformer tous nos cadres en des experts pluridisciplinaires. Il faut donc travailler aussi sur les viviers dans l'encadrement et s'assurer par exemple que le concours d'IEN recrute aussi des cadres solides sur les questions des fondamentaux.

Il est important que les cadres pédagogiques qui vont aller dans les classes puissent proposer aussi des éléments sur l'enseignement des mathématiques par exemple. Or nous avons pu déplorer dans le cadre de la mission que j'ai menée avec Cédric Villani qu'il n'y avait pas de conseillers pédagogiques en français et en mathématiques ! Pour pallier cette difficulté, il faut donc renforcer considérablement l'encadrement pédagogique au plus près du terrain, ici les circonscriptions. Ce renforcement passe par le recrutement de conseillers pédagogiques spécialisés sur les fondamentaux (mathématiques et français) ; les circonscriptions doivent ainsi avoir en fait 3 CPC en moyenne pour traiter les missions, alors que nous sommes plutôt à 2 en moyenne. C'est un coût évidemment, mais c'est une bonne dépense, car c'est une dépense d'investissement (environ 1500 personnes).

Recruter des CPC supplémentaires suppose cependant de prendre en compte une certaine valorisation (financière et métier) pour que cette fonction soit attractive et constitue un véritable vivier de cadres (le concours IEN recrute beaucoup sur les CPC).

Il faut par ailleurs recentrer la question de l'accompagnement didactique et pédagogique au cœur des missions des CPC qui sont souvent employés à autre chose.

Dans le plan mathématiques que nous avons mis en place, c'est un élément que nous avons repéré dès le début : il fallait multiplier par 5 le nombre de personnes compétentes en mathématiques, au sein de l'encadrement, dans les départements si nous voulons *in fine* remonter les résultats des élèves.

Ce n'est pas le tout d'avoir des personnes en nombre (certains départements ont déjà 4 conseillers pédagogiques par circonscription), encore faut-il qu'ils puissent accompagner les professeurs des écoles sur des méthodes pédagogiques efficaces et de manière efficiente. C'est pourquoi nous avons repensé la nature même de la formation continue des enseignants : plus proche des besoins et organisée en constellation. Tout l'art de l'encadrement sera d'optimiser ces groupes qui doivent non seulement travailler ensemble mais pouvoir s'observer et être observés.

J'insiste sur la difficulté pour le système de piloter et de mobiliser l'ensemble de la chaîne, c'est un point sur lequel je reviendrai en conclusion.

Malgré des instructions ministérielles claires une application dans les territoires n'est pas toujours d'égale ampleur. Je donne l'exemple du Plan mathématiques : avec une énergie importante, nous avons réussi à convaincre les recteurs, mais pas tous, les Dasen, mais pas tous, les IEN, mais pas tous, sur la nécessité du changement. Je note cependant qu'au bout de trois ans 20 % des départements ne sont pas dans les objectifs. Par ailleurs nous avons défini des indices de performance pour accompagner l'encadrement.

- Les moyens humains sont identifiés à 90 % (70 % en 2019)
- Les moyens en temps ne sont réalisés qu'à 50 % (35 % en 2019)
- Les moyens en formation effective sont à 60 % (34 % en 2019)

De cette expérience nous tirons la conclusion que pour une transformation en profondeur effective il faut cinq ans, mais qu'il faut aussi regarder les dynamiques enclenchées et ne pas s'arrêter uniquement à une vision annuelle de la performance.

### **III- Une formation continue repensée et de qualité**

Nous voulons ici paraphraser Singapour « Une école qui pense, une nation qui apprend » et surtout nous voulons promouvoir d'un environnement qui promeut l'éducation tout au long de la vie.

Bien évidemment il y a des préalables, comme disposer de ressources de qualité, diffusées et comprises. Mais n'oublions pas que l'enseignement est une pratique et un art. C'est donc qu'il se passe des choses dans les classes. Il faut donc d'une part une confrontation entre les savoirs théoriques et le savoir pratique. C'est pourquoi l'accompagnement dans la classe est une nécessité. À ce titre, les éléments internationaux et tous les rapports pointent deux mesures faciles à mettre en place :

- Dynamiser les « *lessons studies* », qui permettent le travail collectif et la création d'une confiance profonde entre les professeurs des écoles. C'est toute raison gardée, une épreuve commune semblable à celles des soldats au combat et qui soude le groupe.

- Ouvrir les portes de classes et non pas déclarer qu'on travaille en cohérence mais surtout le faire concrètement sans que le regard de l'autre puisse paraître comme un regard de jugement.

Cela renvoie à la culture historique de la société française : une domination de l'être par rapport à l'action. La qualité se définit encore par le diplôme, le rang, plutôt que par l'action et les résultats. Il s'agit d'un fait de culture qui nous dessert largement et qui place finalement le spectre d'analyse systématiquement sur les dimensions statiques – comme les variables sociales, les PCS, aujourd'hui les ethnies ou le genre – au lieu de placer la réflexion sur les variables dynamiques. C'est ce que les mathématiciens appellent la prise en compte des dynamiques. La crise Covid19 nous l'aura appris finalement : ce qui est important ce n'est pas le nombre de cas infectés mais les tendances. Dans l'éducation c'est la même chose.

Apprendre de ses pairs, par l'échange et l'explicitation partagée de ses difficultés, rassure, renforce les ambitions, et fait disparaître certains complexes.

C'est ainsi que les réussites observées viennent en général d'un travail collaboratif : l'intégration d'enseignants (notamment novices) au sein d'une équipe compréhensive, conciliante et composée de collègues aux expériences et compétences variées, apporte la confiance nécessaire à un exercice serein de la profession.

Cette dimension collaborative est donc essentielle pour le bien-être enseignant, je dirais le ré-enchèvement du métier au quotidien. Cependant il faut développer davantage d'échanges au sein des équipes, autour de questions pédagogiques, didactiques mais surtout disciplinaires.

Il serait un peu illusoire de penser qu'on puisse sur le long terme améliorer les résultats des élèves avec des enseignants dont les savoirs seraient chancelants. Donnons un exemple dans le domaine des mathématiques :

Il est difficile d'enseigner les décimaux si on n'a pas une idée assez claire de la nature de cette virgule, car les élèves ne manqueront pas de vous poser la question : par exemple il est préférable d'aligner les virgules si on veut faire une addition, mais cela n'est pas nécessaire pour une multiplication.

Ceci suppose un lieu où ces échanges puissent se faire, un lieu de formation qui leur permette de réfléchir et d'expérimenter les matériaux didactiques et les méthodes, qui ne manquent pas par ailleurs.

Enfin et c'est, je dirais, le point préalable, il faut disposer d'une formation pour un enseignement efficace et qui doit être au cœur de la réflexion nationale :

- Tout d'abord disposer d'une pédagogie explicite et systémique : l'élève est guidé de manière explicite mais non dirigiste dans son apprentissage.

- Avoir des étapes d'apprentissage bien identifiées et validées par la science. Notons ici le rôle de la verbalisation.

- Disposer de stratégies efficaces et transposables.

- Mettre en œuvre un développement professionnel du professeur, centré sur la didactique disciplinaire et relié à la pratique de classe. On va y revenir.

- Même si ce point est un peu éloigné de mon propos, il faut aussi disposer d'une formation initiale intensive, des programmes cohérents, cohérents sur une année, à l'intérieur d'une discipline, où on établit des liens vers divers domaines. J'ajouterai ici qu'il serait bien d'avoir des programmes concis : les programmes doivent aborder un nombre raisonnable de notions, sous réserve qu'elles soient étudiées de manière approfondies (surtout ne pas faire des programmes qui abordent un nombre important de notions traitées de manière superficielle dont l'étude s'étend sur de nombreuses années).

Notons ici qu'un programme n'est pas un carcan mais un espace de liberté. Il n'y a pas de contradiction fondamentale entre programme et liberté pédagogique. Cependant il est absolument nécessaire de comprendre que cette liberté pédagogique s'arrête là où le travail en équipe et interdisciplinaire ne devient plus possible.

Force est de constater que tous les chemins didactiques ne se valent pas et il faut partager et faire partager l'expérience acquise surtout quand elle est de

qualité et transposable. Cette mutualisation de l'expérience est le rôle des inspecteurs et des chefs pilotes pédagogiques.

#### **IV - La formation et le développement professionnel dans la confiance et en équipe**

Le constat est sévère sur la formation initiale des professeurs des écoles, mais pas uniquement.

On le sait dans la formation initiale des professeurs des écoles, il n'y a pas assez de formation disciplinaire fondamentale, trop d'intervenants éloignés des réalités des classes, mais aussi – ce n'est pas toujours assez analysé – des licences qui ne préparent pas assez aux exigences disciplinaires plurielles et didactiques d'une mission complexe de professeur des écoles.

L'idée tentante et qui n'est pas à écarter, bien au contraire, car c'est la situation dans de nombreux pays, est la création d'écoles spécialisées ou de licences spécialisées. L'expérience des classes préparatoires à l'enseignement va dans le bon sens.

Il y a cependant des mesures faciles à mettre en œuvre comme l'adaptation dans les *Master* MEEF de mineures/majeures pour accompagner les étudiants qui auraient des lacunes disciplinaires ou des ajouts de modules d'enseignement en Licence (UE de mathématiques en LSH ou de français dans les licences scientifiques). Pour cette dernière mesure, je la chiffre à quelques centaines de postes de PRAG.

Je voudrais maintenant me concentrer sur des éléments d'atténuation de l'effet de la Formation initiale en analysant les leviers de la formation continue comme enjeu majeur de la formation des professeurs des écoles.

Actuellement les enseignants disposent de 2,5 jours en moyenne de formation qu'il faut indubitablement passer à 5 jours par an. C'est ce que nous avons commencé à faire, dans le cadre du plan mathématiques et français, en l'espace de 2 ans, en permettant à 1/3 des professeurs des écoles de bénéficier d'une formation intensive de 10 demi-journées par an sur les fondamentaux.

L'objectif de cette formation, au plus près du terrain, est de relier savoirs scientifiques et savoirs pratiques. L'enseignement est une pratique au même titre que la médecine ou la menuiserie. Il faut une formation ancrée dans les pratiques de classes qui ne se concentre pas uniquement sur les aspects pédagogiques mais

aussi didactiques, voire disciplinaires. Il faut donc créer des situations de coopération pour :

- Apprendre de sa propre expérience ;
- Chercher l'origine des difficultés que le professeur observe ;
- Interroger ses évaluations, ses observations, ses représentations ;
- Se référer à des théories, à des travaux de recherche ;
- Débattre dans un climat de confiance entre professionnels.

On sait, comme l'a rappelé Éric Charbonnier dans son exposé, qu'il y a une relation de cause à effet entre les communautés professionnelles et l'amélioration de la réussite des élèves (Asie), qui ont un effet sur la qualité du travail des enseignants, leur moral et le développement de leurs compétences comme de leurs pratiques.

Un inspecteur me disait qu'il avait rencontré un enseignant motivé et content de la formation continue par constellation ... mais que ce même enseignant avait été « mauvais » lors de la visite de classe. Je dis ici qu'il faut penser à la dynamique et avoir confiance dans la capacité des cadres à accompagner ce professeur dans sa capacité à s'améliorer dans la classe.

Ces expériences de formation collaborative montrent l'impact du travail en équipe sur l'efficacité de la formation continue des enseignants, à condition que ceux-ci se fassent mutuellement confiance. Une première étape pour construire cette confiance est d'ouvrir les portes des classes comme je l'ai déjà dit.

### **Mettre en place la percolation sur les territoires :**

Il n'est pas nécessaire que toutes les compétences professionnelles soient acquises par tous les professeurs d'une équipe mais il faut faire en sorte qu'elles soient réparties, à l'échelle d'un établissement ou d'un bassin ou d'un territoire, avec des personnes ressources identifiées et valorisées dans leurs compétences.

C'est pourquoi il vaut mieux faire travailler les groupes sur des sujets différents pour augmenter rapidement les compétences disponibles sur le territoire sur un spectre large et mettre en place des processus de percolation rapide.

C'est le principe des circonscriptions apprenantes et des établissements apprenants.

Mais pour que cela fonctionne que ce soit au niveau des EPLE (dans les laboratoires par exemple) ou des circonscriptions des invariants sont bien identifiés :

- Pilotage par les cadres
- Adaptation de l'emploi du temps à la formation
- Ne plus mettre en conflit formation et élève. Choix cornélien funeste.
- Valoriser financièrement les actions de formation intensive des professeurs soit un coût de démarrage de 100 M€/an (120€/j, soit 600€ par an minimum), afin d'assurer rapidement une formation intensive rémunérée tous les 5 ans.

## **V- Conclusion : la nécessité d'un alignement de la chaîne pédagogique**

Au fond, le point le plus important – et que je reprends du rapport Villani-Torossian – est l'alignement de la chaîne pédagogique et le rôle des cadres :

Le premier et principal niveau est celui de la classe. Il est essentiel qu'à ce niveau-là s'établisse un climat de confiance et de dialogue entre professionnels partageant des valeurs communes. Cette ambition nécessite de poursuivre la rénovation des relations de travail entre les professeurs et les personnels d'encadrement (inspection et direction) pour développer des formes de direction et de coopération qui conjuguent liberté, responsabilité et autonomie.

Le deuxième niveau est celui des écoles et des établissements. Cette dimension importante et reconnue par la recherche internationale conduit à considérer l'évaluation des écoles et des établissements comme une opportunité d'avenir, ce que le récent CEE (Conseil de l'Évaluation de l'École) met en place avec succès pour les établissements.

L'objectif est que toutes les écoles puissent à terme être évaluées en tant qu'établissements, par l'autoévaluation (y compris l'évaluation entre pairs), le regard externe (par des équipes d'inspecteurs territoriaux mais pas uniquement), et qu'il soit mis en place un dialogue stratégique qui soit conduit au niveau des départements, des circonscriptions, des établissements.

Enfin le troisième niveau est celui de l'encadrement. Pour obtenir des résultats durables, il est nécessaire de mobiliser les personnels qui pilotent la mise en œuvre, notamment pour créer les conditions de la confiance et de l'accompagnement des professeurs afin de relier l'évaluation, le développement professionnel et l'organisation scolaire.

Cette théorie que nous développons depuis des années doit être intégrée pleinement dans les politiques publiques.

Merci, M. Torossian. Voilà beaucoup de propositions, de mesures, de projets après les appels à la recherche de Mme Campion.

Je me tourne vers M. Kerrero. Passons aux travaux pratiques. Imaginons que M. Blanquer n'ait pas de problème budgétaire. Quelles seraient vos propositions ?

***Enjeux et évolutions de la formation initiale et continue des professeurs***

Je centrerai majoritairement mon propos sur la formation des maîtres du premier degré, le maillon le plus important.

Comme vous l'avez indiqué, Monsieur le Ministre, la formation des maîtres est d'abord un moyen de parvenir à une fin. Quel est le professeur des écoles dont nous avons besoin pour relever les défis du XXI<sup>e</sup> siècle ?

On peut retenir, sans être très original, trois finalités : des professeurs qui instruisent, ce qui signifie une bonne maîtrise des disciplines fondamentales, des professeurs qui éduquent et enfin des professeurs qui transmettent des valeurs. Tout cela pour que l'École continue de « faire nation », ce qui est, avec la République, sa mission première. C'est ce que dit Jean-Michel Blanquer depuis quatre ans quand il indique qu'il faut élever le niveau général dans la justice sociale. Ce sont les deux axes de sa politique éducative.

Cela fait désormais trente ans que les Écoles Normales ont été transformées, d'abord en IUFM. Cela fait trente ans que la formation spécifique, réservée jusque-là aux Écoles Normales, a été confiée à l'université. Et cela fait trente ans que s'exprime l'insatisfaction des acteurs sur le résultat de la formation. Et nous constatons, vous l'avez rappelé les uns et les autres, qu'en trente ans les résultats de nos élèves aux évaluations nationales comme aux évaluations internationales n'ont cessé de diminuer. Notre École a du mal à lutter, comme l'a rappelé Éric Charbonnier, contre les difficultés scolaires mais aussi et surtout contre les inégalités sociales et scolaires. Et, nouveauté depuis quelques constats Pisa, le nombre d'excellents élèves diminuant également, l'École a désormais du mal à former une élite suffisante. De réforme en réforme de la formation des maîtres

(IUFM, ESPE, INSPE), ce qui est en soi un sujet, nous n'avons pas trouvé un point d'équilibre satisfaisant. Tous ces éléments interrogent notre système et, si l'on prend l'exemple des mathématiques – je parle sous le contrôle de mon ami Charles Torossian –, en 2019, 74 % des étudiants de première année de *master* MEEF dans le premier degré étaient inscrits l'année précédente en licence de Lettres, de Langues, ou de Sciences humaines et sociales, et ne recevaient donc de formation en mathématiques que lors de la très courte année de préparation au concours. Le résultat, rappelé par Éric Charbonnier, c'est que nous sommes maintenant les derniers en résolution des problèmes dans les classements internationaux.

Comme tout le monde l'a dit autour de la table, la situation est très clairement insatisfaisante et – vous l'avez dit, Monsieur le ministre – préoccupante pour l'avenir de notre pays.

**Pourquoi tant de difficultés à trouver un point d'équilibre dans la formation des maîtres ? Ou, pour reprendre votre interrogation, qu'est-ce qui fait que cela ne marche pas ?**

Marie-Danièle Campion l'a rappelé, pour l'avoir vécu aussi bien dans son rôle actuel que dans son rôle de rectrice, cela ne marche pas parce qu'il y a trop de tensions à gérer. Nous sommes au cœur de tensions que, depuis des années, aucun ministre n'arrive à « dépasser » au sens pratiquement hegelien du terme.

Tension entre enseignement universitaire et enseignement pratique. Nous devons en effet inscrire le futur professeur dans une tradition scolaire et, en même temps, lui donner un bagage universitaire solide tout en lui permettant désormais de bénéficier de la recherche en matière pédagogique et dans les nouvelles approches des sciences cognitives. Or, vous le savez, nous héritons d'un système qui est particulièrement cloisonné entre le premier degré et le second degré, mais aussi entre le secondaire et le supérieur et j'ajouterai même entre le primaire, le secondaire, le supérieur et la recherche. Ce monde cloisonné est tout à fait opposé à ce qui est nécessaire, c'est-à-dire lancer des ponts pour former des maîtres. Donc on cloisonne à tous les étages alors qu'il faut impérativement avoir une notion de liaison et décroisonner les choses pour arriver à relever les défis d'aujourd'hui. IUFM, ESPE, INSPE, selon qu'on les appelle par un nom ou par un autre, apparaissent comme un lieu un peu bâtarde alors qu'ils devraient être le carrefour réflexif de ce qu'est un maître.

Autre point de tension très fort entre l’alignement quasi idéologique de la formation des professeurs des écoles et celle des professeurs du secondaire, avec une domination qui est celle de la licence monodisciplinaire, de surcroît souvent en sciences de l’éducation et non pas en mathématiques ni en Lettres. Nous nous heurtons là à l’un des problèmes majeurs de nos systèmes éducatifs fondés sur l’héritage du lycée post-napoléonien. Il y a comme un sentiment d’inégale dignité entre premier et second degré, entre supérieur et scolaire. La hiérarchie, jadis des ordres aujourd’hui des degrés, est un obstacle à une formation à ajuster en fonction des différents besoins. Pourtant – et ce n’est pas montrer de l’indignité vis-à-vis de l’un et l’autre métiers – le primaire et le secondaire sont éminemment différents. Il suffit de penser au nombre de disciplines : un professeur des écoles enseigne jusqu’à huit disciplines alors qu’un professeur de collège ou de lycée en enseignera une ou deux au maximum ; l’âge des élèves ensuite, 3 à 11 ans pour les professeurs des écoles, 12 à 17 ou 18 ans pour les professeurs des collèges et lycées ; enfin la visée pédagogique : pour le professeur des écoles, il s’agit de structurer l’esprit des élèves par de solides connaissances fondamentales alors que le professeur du collège puis du lycée va devoir enrichir le savoir des élèves en s’appuyant sur ce socle de connaissances fondamentales. Tout cela est résumé dans le jargon des métiers : le professeur des écoles « fait classe » alors que le professeur de collège ou de lycée « fait cours ». Et, comme toujours en France, on a choisi d’aligner par le haut. Je rappelle que, sur le collège unique, le choix qui a été fait – contrairement à d’autres pays qui ont fait le choix d’une école moyenne, une école fondamentale – a été de s’aligner sur le petit lycée, ce qui a certainement perdu un certain nombre d’élèves. Et pour le professeur des écoles, mais aussi pour le professeur de collège et de lycée, on a fait le choix de la masterisation, comme si la reconnaissance devait passer par le modèle du supérieur le plus exigeant. Entendons-nous, il faut reconnaître le rôle essentiel du professeur des écoles et le titre de professeur des écoles lui-même n’est pas à remettre en question, pas plus que la masterisation (je crois qu’aujourd’hui ce serait illusoire). Mais c’est certainement davantage par une reconnaissance financière et une priorité affichée donnée au premier degré que nous pourrions faire que l’égale dignité entre les premier et second degrés soit une réalité. Toujours est-il que le choix de la licence monodisciplinaire est un sujet pour la formation des professeurs des écoles. Comme l’a montré Éric Charbonnier, dans tous les autres pays d’Europe le modèle qui prévaut est celui d’une licence spécifique pluridisciplinaire, suivie d’un *master* professionnalisant, sans l’étape

du concours qui est aussi une spécificité française. Par parenthèse, mais c'est aussi un des points de tension de notre système, on pourrait dire que le maintien du concours dit inconsciemment la défiance des deux mondes, le monde scolaire et le monde universitaire. D'une certaine façon, « l'employeur » – même si Marie-Danièle Champion n'aime pas ce mot – ne reconnaît pas à l'université sa capacité à former les professeurs des écoles. Mais les torts sont bien partagés car jusqu'à une époque récente l'université ne s'intéressait que très peu à la formation des maîtres et elle s'intéresse encore très peu à la formation des professeurs des écoles.

Pourtant, le chemin d'un réel progrès dans la formation des maîtres du premier degré ne peut passer que par une évolution des licences. Or ces licences pluridisciplinaires n'existent pas (ou très peu) en France et l'autonomie des universités n'a pas permis de les développer au cours de ces dernières années. Le ministère de l'Éducation nationale est donc contraint à des détours, sinon à des ruses. Parmi ces ruses il y a le parcours préparatoire au professorat des écoles qui sera en activité à la rentrée prochaine où 50 % du temps de la licence est effectué à l'université dans des licences de français, de mathématiques, et 50 % est effectué dans des lycées. Ce modèle sera développé à la rentrée dans 20 académies.

### **Mais comment avancer encore plus loin ?**

En ce moment-même la réforme de la formation initiale se déploie. Marie-Danièle Champion a rappelé dans son exposé l'ambition de la réforme et l'énergie qui est déployée par nous tous pour la mettre en œuvre. Elle pousse à son terme d'une certaine façon la logique de masterisation, le concours maintenant placé en fin de *master* et *master* professionnalisé puisque, en plus des cours disciplinaires les étudiants bénéficient de contrats d'alternance dans les classes, ce qui est en soi un vrai progrès. Comme l'a dit Jean-Michel Blanquer c'est en quelque sorte la dernière chance pour que réussisse le modèle de la formation des professeurs confiée à l'université. Comme toutes les réformes il conviendra de l'évaluer. Il faudra dépasser un certain nombre de complexités.

La mise en place de cette réforme n'est pas simple. Mais si chacun joue le jeu ce sera un progrès indéniable.

Cela sera-t-il suffisant ? Sans doute dans le second degré. Pour le premier degré il faudra évaluer si cette réforme permet de doter les professeurs des écoles de savoirs suffisamment solides en matière pluridisciplinaire mais aussi d'aptitudes

didactiques et pédagogiques robustes. N'oublions pas en effet les deux principes essentiels à une bonne formation des professeurs des écoles : la nécessaire pluridisciplinarité de la formation. On ne peut pas concevoir un professeur qui ne maîtrise pas à la fois la langue française, les éléments essentiels du raisonnement mathématique et scientifique et un peu d'histoire de notre nation.

L'autre caractéristique essentielle de la formation est la pratique, avec des stages pratiques en alternance, une formation prise en charge par des professeurs en place eux-mêmes chevronnés et, comme le disait Charles Torossian, des échanges de pratiques entre pairs.

### **Quelles sont les pistes possibles ?**

La première piste serait de développer les parcours préparatoires au professorat des écoles et/ou de convaincre les universités de créer des licences pluridisciplinaires. Mais ce sera un dispositif très coûteux pour la nation et il faudra former l'ensemble des candidats.

La deuxième piste si, par malheur, la réforme en cours ne donnait pas les résultats escomptés, serait de récupérer la formation des maîtres du premier degré pour la confier au ministère de l'Éducation nationale en créant des écoles du professorat des écoles. Soit ces écoles seraient en lien avec les universités pour délivrer les équivalents de *masters* soit elles délivreraient des diplômes d'école tout en préparant au concours.

Dans tous les cas, l'Éducation nationale doit se doter de professeurs capables d'enseigner le français et les mathématiques à égale dignité et en évitant – point important que l'on n'a pas encore assez souligné – d'écarter un certain nombre d'étudiants issus de famille modeste, écueil induit par la masterisation. Tout nouveau parcours devra être pensé comme une ascension sociale, un peu comme Jules Ferry l'avait pensé lui-même au moment de la création des instituteurs. Il faut donc penser à des bourses dès la licence, parce que la masterisation, en rallongeant le temps d'études, est un handicap pour les étudiants de famille modeste. La crise de l'enseignement montre que le vivier des futurs professeurs n'est plus comme naguère dans la classe moyenne supérieure, il est dans les classes populaires qu'il faut aller chercher. C'est d'ailleurs la meilleure assurance d'une ascension sociale méritocratique relancée par cette voie.

Enfin un aspect de la formation doit encore être davantage développé, comme Charles Torossian l'a indiqué, c'est la formation continue. Il faut encore

professionnaliser la formation continue qui était vécue ici et là comme un supplément d'âme et pas du tout comme une façon de piloter le système éducatif. D'abord, parce qu'il faut s'occuper des professeurs qui n'ont pas reçu en formation initiale toutes les bases, notamment en mathématiques (c'est tout l'objet du plan Villani-Torossian), ensuite parce que c'est la clef de la professionnalisation de qualité et enfin parce que c'est le plus sûr chemin pour aller vers l'égalité de dignité entre les professeurs des différents degrés. De gros progrès ont été faits depuis quelques années. À Paris a été initié dès 2017 un plan lecture qui a d'une certaine façon fait école et a permis de monter le plan français national et le plan mathématiques.

Les moyens accrus dans le premier degré sont une occasion unique de repenser la formation continue des maîtres du premier degré et le plus sûr moyen d'abattre les cloisons puisque, comme le disait Charles Torossian, l'enjeu est de redonner confiance à tous les acteurs. Les professeurs doivent accepter d'ouvrir leurs classes en confiance pour montrer leurs pratiques sans craindre ce fameux « jugement » très français. C'est le sens de ce que l'on développe à travers le mot de « constellation » pour que peu à peu, de la même façon que l'évaluation doit devenir extraordinairement banale au quotidien, ouvrir sa classe devienne un réflexe professionnel, en confiance, pour ne plus se sentir jugé mais au contraire regarder les choses, comprendre comment on peut évoluer dans sa pratique professionnelle sans se sentir déjugé.

C'est vraiment l'ouverture des champs entre les écoles, entre les établissements et les écoles, entre l'université, les écoles et les établissements qui est le plus gros chantier à venir, je crois.

Si j'en juge par ce que nous avons essayé d'initier avec le test de « fluence » qui permet de compter le nombre de mots maîtrisés par un élève à l'entrée en sixième, nous avons vu véritablement le désarroi des professeurs de français et des principaux de collège qui se retrouvaient face à ce que, certes, ils pressentaient, la difficulté en lecture de presque 20 % des élèves... Mais comme c'est objectivé ils se sont trouvés très démunis dans la façon d'appréhender la correction de ces difficultés. Nous avons là encore un moyen d'en finir avec la hiérarchie entre secondaire et primaire, puisque c'est le premier degré qui a les clés pour corriger les difficultés en lecture des élèves de sixième, et de démontrer que la maîtrise de la langue n'est pas l'affaire du seul professeur de lettres mais bien de l'ensemble des professeurs.

Il faut aussi jeter des ponts à l'intérieur des écoles, entre l'école et le collège mais aussi entre l'école et la recherche. On cite souvent la maternelle française comme assez exemplaire. Mais, quand on regarde de près, c'est se reposer sur un grand nombre de lauriers. Et en tous cas on reste souvent arc-bouté sur des modèles très anciens, comme le modèle Montessori, sans faire de l'école maternelle le champ des possibles au regard de la recherche, notamment en sciences cognitives. Un travail s'appuyant sur les recherches d'Olivier Houdé, Stanislas Dehaene, Grégoire Borst... peut permettre de remettre en action et de repositionner le professeur des écoles, particulièrement celui de la maternelle, comme un intellectuel capable de travailler en lien avec la recherche la plus pointue pour rechercher les mécanismes pédagogiques les plus adaptés pour faire évoluer sa pratique. Les sciences comportementales, le travail sur l'empathie, le travail sur l'apprentissage des très jeunes enfants constituent un champ encore trop largement inexploré que l'on doit regarder pour avancer et obtenir de meilleurs résultats.

Pour terminer ces propos je dirai que la formation à Bac + 5 pour l'ensemble des professeurs a montré l'ambition intellectuelle de la nation pour ses maîtres. Mais cela ne doit surtout pas nous faire oublier qu'on ne forme pas des professeurs des écoles comme des professeurs de collège et de lycée et que l'alternance avec la pratique est irremplaçable pour tout professeur, comme pour un médecin.

On le sait, le développement intellectuel, social, économique d'un pays passe par la qualité de son école. À cet égard, l'enquête PIAAC (Programme d'évaluation internationale des compétences des adultes) de l'OCDE montre la corrélation entre le taux d'emploi de la population active et leur maîtrise des savoirs fondamentaux. Donc le redressement économique de notre pays, vous l'avez indiqué, Monsieur le ministre, passe avant tout par un redressement éducatif. C'est un travail de longue haleine. Il faut s'en donner les moyens. Mais si l'on se souvient que la civilisation est d'abord la transmission, c'est bien le sillon qui a été engagé depuis quatre ans par le gouvernement et par Jean-Michel Blanquer. Une voie tracée qu'il faut poursuivre en retenant ce que disait Charles Torossian, c'est-à-dire ne plus considérer l'erreur comme une faute ou un jugement mais bien comme un brouillon qui permet d'aller vers une sorte de chef-d'œuvre qui est la création du jeune citoyen.

L'« École de la confiance » est donc loin d'être un slogan. C'est la volonté de redonner aux professeurs l'enthousiasme qui leur est tout à fait nécessaire et

d'obtenir des résultats au quotidien afin de s'inscrire dans une dynamique qui permet d'aller vers une École du progrès.

### *Débat*

JEAN-PIERRE CHEVÈNEMENT
-------------------------

Merci, Monsieur le recteur, pour cet exposé remarquable, en tout cas aussi remarquable qu'on peut le concevoir dans le paysage actuel tel que l'ont fait apparaître les trois remarquables interventions précédentes qui ont décrit la situation et les difficultés auxquelles nous sommes exposés.

Soyons clairs, la situation est absolument dramatique. Je renvoie aux chiffres Pisa et à beaucoup d'autres signes qui ne trompent pas. Cette situation est grave. Un enfoncement de l'Éducation nationale est perceptible depuis plusieurs décennies et ne peut que s'accroître si des mesures radicales ne sont pas prises. La construction des Écoles Normales a pris près d'un siècle. Il a fallu beaucoup de courage. Nous sommes en présence d'une situation dégradée qui n'est que la traduction d'une somme de petites lâchetés et d'abandons au courant des idées toutes faites (je n'oserai pas dire des idées dominantes) et de la facilité.

M. Kerrero a défini ce que devrait être un *master* adapté au métier de professeur des écoles, à l'évidence un *master* polyvalent. Qu'il comporte par ailleurs un volet recherche est tout à fait souhaitable mais ce *master* doit être polyvalent et nous tirer du mauvais pas dans lequel nous nous enfonçons aujourd'hui.

Une deuxième question, que vous n'avez abordée qu'avec beaucoup de précautions, est celle de savoir si la formation des enseignants peut être retirée aux universités, qui sont autonomes, pour être confiée à l'Éducation nationale elle-même, ce qui serait évidemment une révolution. Mais il faut avoir le courage de dire les choses telles qu'elles sont. N'ayant plus de responsabilités je ne peux pas me mettre à la place de ceux qui exercent de leur mieux. Je pense à ce que fait M. Blanquer dans de nombreux domaines. Mais il n'est pas en situation de proposer ce rattachement. Seul un candidat à l'élection présidentielle, seul le président de la République peut dire que si on veut mettre un terme au lent déclin de l'École il faut saisir le taureau par les cornes et prendre ces mesures de salut public. Évidemment, ça fera du bruit dans Landerneau ! Et n'ayant plus de

responsabilités j'ai beaucoup de facilité à exprimer ce point de vue. Mais je le fais parce que je pense qu'il répond à l'intérêt public et que seul ce rattachement nous permettrait de remonter la pente. Je n'ai rien contre les universités mais nous connaissons bien le système, nous savons comment il fonctionne. Il est absolument indispensable qu'une impulsion venue de haut nous permette d'interrompre ce déclin mortifère dont nous serons tous responsables devant la jeunesse et devant l'avenir. Ce n'est que mon point de vue mais je l'exprime en conscience devant vous parce que je crois que c'est la conclusion logique des tableaux plus ou moins pointillistes mais réalistes que vous avez dressés. Vos exposés s'emboîtaient logiquement et vous vous exprimiez avec la mesure qui sied aux responsabilités qui sont les vôtres. Maintenant il faut passer à une étape nouvelle. J'espère que cet appel sera entendu, qu'il pourra l'être, en tout cas qu'il fera son chemin dans les esprits.

MARIE-FRANÇOISE BECHTEL

En vous écoutant j'en suis arrivée à la conclusion qui vient d'être magistralement exprimée par Jean-Pierre Chevènement. C'est qu'il y avait une suite logique dans les interventions qui ont débouché pour finir sur cette sorte de conclusion heureuse que serait le retour au ministère de l'Éducation nationale de la formation des maîtres. Vous avez montré que ce retour est nécessaire.

Toutefois, il y a un manifestement, et cela aussi découle des exposés, deux obstacles.

Le premier obstacle est au fond technique. Par la masterisation on a donné aux universités le soin de définir et de délivrer le diplôme qui permet d'entrer dans l'enseignement primaire. Il ne sera pas possible de revenir là-dessus, pour les raisons qui ont été très clairement exposées par le Recteur Kerrero.

Et puis il y a un obstacle culturel qui tient à la puissance des syndicats à l'Éducation nationale. Appelons les choses par leur nom. Puisque j'ai la liberté de le faire, je le fais. Lorsque récemment on a annoncé que, pour remédier à la masterisation monodisciplinaire, on allait revoir la formation des professeurs des écoles en revenant aux apprentissages fondamentaux, on a assisté à une levée de boucliers des syndicats – particulièrement ceux qui se disent « progressistes » – dénonçant bruyamment une atteinte à la liberté pédagogique ! Quand un pays en

est là, quand une évolution en faveur d'une meilleure égalité de tous se heurte à de tels obstacles, il y a un vrai sujet.

Dans ces conditions comment pourrions-nous arriver tout de même à transformer l'essai, à contourner cet obstacle d'abord syndical mais aussi, il ne faut guère en douter, médiatique ? Ne pourrions-nous le contourner en avançant un « grand objectif », en menant une campagne en faveur de l'élévation du niveau culturel de la nation, dont on sait que c'est un défi pour toutes les nations modernes ? Emmanuel Todd a très bien montré comment l'avance des États-Unis, contrairement à ce que l'on a longtemps cru, tenait à la massification de l'éducation et finalement à sa qualité. Alors, ne peut-on tenter d'ériger l'élévation du niveau culturel de la nation en cause nationale, en un grand impératif national qui, assorti peut-être des incitations financières dont vous avez également parlé – parfaitement légitimes s'agissant des professeurs des écoles – pourrait peut-être retourner l'opinion et tous les intermédiaires entre l'opinion et les acteurs politiques pour les amener par un grand élan vers une modification structurelle de ce sujet fondamental qui est celui de la formation des maîtres ? Je ne crois pas que les études de l'OCDE puissent démentir le diagnostic sur lequel est fondé le colloque d'aujourd'hui, à savoir que la formation des maîtres est au cœur de la question des inégalités scolaires et de l'insuffisante performance du système éducatif français.

Pouvons-nous transformer l'essai positivement et créer un grand mouvement national en faveur de cet objectif nouveau, assorti d'une meilleure reconnaissance, peut-être juridique, certainement financière pour les professeurs des écoles ?

JEAN-PIERRE CHEVÈNEMENT
-------------------------

Merci, Marie-Françoise Bechtel, de cette suggestion. Espérons que cette idée fera son chemin. En tout cas c'est un bon axe de lutte sur la durée. Car je sais que le temps est compté et ne permettra pas d'aller au but aussi rapidement que je le souhaiterais.

ALAIN DEJAMMET

Ma remarque est celle d'un absolu béotien. En effet, je ne connais absolument rien aux problèmes qui ont été abordés aujourd'hui.

On nous indique que l'enseignement c'est instruire, éduquer, transmettre. Mais je m'interroge quand même sur la possibilité pour les enseignants de transmettre avec une grande « confiance » quand en même temps on les invite à déconstruire toutes les références à notre histoire, même la référence à Jules Ferry. Transmettre quoi ?

Une question technique : avant Jules Ferry on parlait beaucoup de « l'enseignement mutuel » que l'on opposait à l'enseignement privé. En quoi consistait exactement ce mot « mutuel » qui était à l'époque célébré par des personnes comme Stendhal, comme Victor Hugo ... ?

JEAN-PIERRE CHEVÈNEMENT

Merci, Monsieur l'ambassadeur.

Le problème, il faut le rappeler, est le monopole de l'université dans la collation des grades qui fait que la délivrance d'un diplôme, d'un *master*, par exemple, n'appartient qu'à elle dans l'état actuel des textes juridiques. Considère-t-on qu'il s'agit un principe qui s'impose à l'action publique même quand elle est mue par le souci de l'intérêt général ? C'est la question qui est posée.

CHARLES TOROSSIAN

Mme Bechtel parlait des syndicats. Il y a dans la formation un point de tension qui est le fait d'opposer la formation des professeurs à l'intérêt des élèves. C'est une situation qui n'existe pas dans beaucoup de pays. Aujourd'hui les gens pensent que la formation doit se faire sur le temps de travail, selon un préalable de pensée d'organisation, un acquis de construction qui fait que le temps de travail des professeurs est souvent assimilé au temps passé devant les élèves. Si on réfléchit bien, cela revient à opposer la formation – investissement de long terme de la nation pour l'amélioration du niveau général – à l'intérêt immédiat des

élèves et des familles. Il faut sortir de ce choix cornélien funeste que je signalais dans mon intervention. Là aussi il faut avancer. Jean-Michel Blanquer avait été le devancier des pistes, notamment sur la formation rémunérée hors temps scolaire. Force est de constater que cette proposition de bon sens n'a pas eu un grand succès alors qu'elle est appliquée au Canada par exemple. Il est vrai que si l'on veut vraiment améliorer les choses et développer l'efficacité il faut aller creuser dans les structures de tensions et c'est un élément que l'on a bien identifié.

MARIE-DANIÈLE CAMPION

À *contrario*, lorsqu'on place les acteurs en situation d'établir un projet sur les fondamentaux et les difficultés, comme dans les Universités de Grenoble-Alpes, d'Aix-Marseille ou de Normandie et Hauts-de-France, on observe des alliances objectives entre tous ces acteurs des communautés apprenantes sous leurs diverses formes. Dans les Éduclabs et tiers lieux pédagogiques (Académie de Normandie) avec des lieux de formation, on obtiendra d'ici trois ans des résultats tangibles avec l'élaboration de maquettes de formation précises pour réduire ces inégalités.

C'est donc peut-être en s'inspirant de ce qui est fait que l'on peut, comme vous l'évoquiez, Madame Bechtel, voir ce qu'il est possible de faire avec des universités pour bénéficier à la fois de la recherche de ce monopole de collation des grades mais aussi d'une centration sur le monde éducatif.

Peut-être y a-t-il un espace de respiration pour voir comment porter l'idée que vous avancez.

JEAN-PIERRE CHEVÈNEMENT

Merci, Mme Campion, de votre suggestion.

Encore une fois, nous échangeons dans un colloque d'une fondation qui a la prétention de servir l'intérêt public. Maintenant, il y a d'autres mécanismes qui doivent entrer en jeu.

Grâce à vous tous nous avons déjà beaucoup progressé. Je vous en suis très reconnaissant et vous en remercie très vivement.



## **PUBLICATIONS RÉCENTES**

### **INTÉGRATION, LAÏCITÉ, CONTINUER LA FRANCE**

Colloque du lundi 23 mai 2016

### **OÙ VA L'INDE ?**

Colloque du lundi 6 juin 2016

### **LES ÉVOLUTIONS DU CONTEXTE ÉCONOMIQUE ET FINANCIER MONDIAL**

Colloque du lundi 4 juillet 2016

### **LA DÉMOGRAPHIE EN EUROPE ET SES RÉPERCUSSIONS ÉCONOMIQUES ET SOCIALES**

Colloque du lundi 24 octobre 2016

### **L'EXERCICE DE LA SOUVERAINETÉ PAR LE PEUPLE : LIMITES, SOLUTIONS**

Colloque du lundi 14 novembre 2016

### **QUEL AVENIR POUR LA FRANCOPHONIE ?**

Colloque du lundi 12 décembre 2016

### **VERS LA FIN DE LA GLOBALISATION, MYTHE OU RÉALITÉ ? QUELLE STRATÉGIE POUR LA FRANCE ?**

Colloque du lundi 6 mars 2017

### **ENJEUX MARITIMES DU MONDE ET DE LA FRANCE**

Colloque du lundi 20 mars 2017

### **CIVILISATION, AVEC OU SANS 'S' ?**

Colloque du lundi 22 mai 2017

### **OÙ VA LA TURQUIE ?**

Colloque du lundi 29 mai 2017

**L'AVENIR DES RELATIONS GERMANO-AMÉRICAINES**

Colloque du lundi 18 septembre 2017

**MAX GALLO, LA FIERTÉ D'ÊTRE FRANÇAIS**

Rencontre-hommage du mardi 21 octobre 2017

**L'ÉCOLE AU DÉFI DE L'INTÉGRATION RÉPUBLICAINE**

Colloque du lundi 27 novembre 2017

**LE MOMENT RÉPUBLICAIN EN FRANCE ?**

Colloque du lundi 11 décembre 2017

**QU'Y-A-T-IL DANS LE CHAUDRON DU MOYEN-ORIENT ?**

Colloque du lundi 12 février 2018

**DÉSERTIFICATION ET RÉANIMATION DES TERRITOIRES**

Colloque du mardi 27 février 2018

**L'EUROPE, COMMENT CA MARCHE ET COMMENT LA REDRESSER ?**

Colloque du mardi 20 mars 2018

**LES NOUVELLES ROUTES DE LA SOIE, LA STRATÉGIE DE LA CHINE**

Colloque du lundi 4 juin 2018

**FAKE NEWS, FABRIQUE DES OPINIONS ET DÉMOCRATIE**

Colloque du mercredi 20 juin 2018

**L'EUROPE FACE À L'EXTRATERRITORIALITÉ DU DROIT AMÉRICAIN**

Colloque du lundi 24 septembre 2018

**LE DROIT CONTRE LA LOI**

Colloque du lundi 22 octobre 2018

**ORDOLIBÉRALISME, MERCANTILISME ALLEMAND ET FRACTURES  
EUROPÉENNES**

Colloque du lundi 19 novembre 2018

**SITUATION DE L'ITALIE, RÉALITÉ ET PERSPECTIVES**

Colloque du mercredi 5 décembre 2018

**OÙ VONT LES ÉTATS-UNIS ?**

Colloque du mardi 29 janvier 2019

**LA BAISSÉ DE LA NATALITÉ ET LES PERSPECTIVES DE LA  
DÉMOGRAPHIE FRANÇAISE**

Séminaire du mardi 2 avril 2019

**LA SOUVERAINETÉ EUROPÉENNE, QU'EST-CE À DIRE ?**

Colloque du mardi 16 avril 2019

**L'EURO VINGT ANS APRÈS, BILAN ET PERSPECTIVES**

Colloque du lundi 6 mai 2019

**DÉFIS ÉNERGÉTIQUES ET POLITIQUE EUROPÉENNE**

Colloque du mardi 18 juin 2019

**IMMIGRATION ET INTÉGRATION – TABLE RONDE AUTOUR DE  
PIERRE BROCHAND**

Séminaire du mardi 2 juillet 2019

**L'IMPACT DES TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES SUR LE TRAVAIL ET  
L'EMPLOI**

Colloque du mardi 24 septembre 2019

**QUELLE RECOMPOSITION GÉOPOLITIQUE DU CAPITALISME ?**

Colloque du mardi 5 novembre 2019

**QUELLE RECOMPOSITION POLITIQUE POUR LA FRANCE ?**

Colloque du mardi 3 décembre 2019

**IRAN, ÉTATS-UNIS, OÙ LA CRISE AU MOYEN-ORIENT NOUS  
CONDUIT-ELLE ?**

Colloque du mercredi 5 février 2020

**ISLAMISME (ISLAM POLITIQUE) ET DÉMOCRATIE DANS LE MONDE  
MUSULMAN : QUELLE(S) GRILLE(S) DE LECTURE ?**

Colloque du mercredi 4 mars 2020

**L'AVENIR DE L'INDE, ENTRE INTÉRÊT NATIONAL ET ASPIRATIONS  
RÉGIONALES ET MONDIALES**

Séminaire du mercredi 9 septembre 2020

**DE L'ARRÊT DU TRIBUNAL CONSTITUTIONNEL DE KARLSRUHE DU  
5 MAI 2020 À LA RELANCE BUDGÉTAIRE ET MONÉTAIRE : LES CHEMINS  
D'UN LEADERSHIP EUROPÉEN ?**

Séminaire du mardi 22 septembre 2020

**LE RETOUR DE L'ÉTAT, POURQUOI FAIRE ?**

Séminaire du mardi 6 octobre 2020

**LA CHINE DANS LE MONDE**

Colloque du mardi 17 novembre 2020

**LA POLITIQUE DE RECHERCHE, ENJEU POUR L'AVENIR**

Colloque du jeudi 26 novembre 2020

**ENSEIGNER LA RÉPUBLIQUE**

Séminaire du 20 janvier 2021

**L'ALLEMAGNE ET LA CONSTRUCTION DE LA STABILITÉ EUROPÉENNE**

Colloque du 10 février 2021

**ÉTATS-UNIS : CRISE DE LA DÉMOCRATIE ET AVENIR DU  
« LEADERSHIP » AMÉRICAIN**

Colloque du 9 mars 2021

**COMMENT PENSER LA RECONQUÊTE DE NOTRE INDÉPENDANCE  
INDUSTRIELLE ET TECHNOLOGIQUE ?**

Colloque du 13 avril 2021



## NOTES ET ÉTUDES :

### Parues récemment :

- **Baptiste Petitjean**, ancien directeur de la Fondation Res Publica, « **Allemagne, un sursaut inattendu** », juin 2020.
- **Marie-Françoise Bechtel**, vice-présidente de la Fondation Res Publica, membre du Conseil d'administration de l'IFRI, ancienne parlementaire, Conseiller d'État (h), « **L'ordolibéralisme allemand, obstacle à la puissance européenne** », mai 2020.
- **Anne-Marie Le Pourhiet**, Professeur de droit public à l'Université Rennes 1, membre du Conseil scientifique de la Fondation Res Publica, « **La gestation historique et juridique de la souveraineté nationale et populaire** », mai 2020.
- **Jean-Eric Schœttl**, conseiller d'État (h), membre du Conseil scientifique de la Fondation Res Publica, « **La souveraineté nationale à l'épreuve du droit européen** », mai 2020.
- **Marie-Françoise Bechtel**, vice-présidente de la Fondation Res Publica, membre du Conseil d'administration de l'IFRI, ancienne parlementaire, Conseiller d'État (h), « **L'intégration européenne et la résurgence des nationalismes** », mai 2020.
- **Marie-Françoise Bechtel**, vice-présidente de la Fondation Res Publica, membre du Conseil d'administration de l'IFRI, ancienne parlementaire, Conseiller d'État (h), « **Peut-il y avoir une démocratie européenne ?** », janvier 2020.
- **Benjamin Morel**, maître de conférence en Droit public à l'Université Paris II Panthéon-Assas, docteur en Science politique de l'École Normale Supérieure Paris-Saclay, « **Le droit à la différenciation, les dangers d'une révision constitutionnelle** », juillet 2019.
- **Alain Dejammet**, président du Conseil scientifique de la Fondation Res Publica, « **Samuel P. Huntington revisité** », avril 2019.

## NOTES DE LECTURE :

### Parues récemment :

- « **La recherche française victime d'une contamination militante ?** », note de lecture de l'ouvrage de Nathalie Heinich, *Ce que le militantisme fait à la recherche* (Gallimard, Tracts, 2021), par Joachim Imad, directeur de la Fondation Res Publica.
- « **Le rôle moteur de l'État dans l'innovation** », note de lecture de l'ouvrage de Mariana Mazzucato, *L'État entrepreneur, pour en finir avec l'opposition public-privé* (2015 ; trad. Fayard, 2020), par Guillaume Mars.
- « **L'assimilation et le modèle républicain français** », note de lecture de l'ouvrage de Raphaël Doan, *Le Rêve de l'assimilation* (Passés composés, 2021), par Joachim Imad, directeur de la Fondation Res Publica.
- « **La dépendance aux métaux rares et les contradictions de la transition énergétique et numérique** », note de lecture de l'ouvrage de Guillaume Pitron, *La guerre des métaux rares* (Les liens qui libèrent, 2018), par Joachim Imad, directeur de la Fondation Res Publica.
- « **Assiste-t-on à une renaissance des classes populaires ?** », note de lecture de l'ouvrage de Christophe Guilluy, *Le temps des gens ordinaires* (Flamarion, 2020), par Joachim Imad, directeur de la Fondation Res Publica.
- « **La relation franco-allemande et le problème de l'hégémonie en Europe** », note de lecture de l'ouvrage de Georg Blume, *Der Frankreich-Blues* (Edition Körber, Hambourg, 2017), par Baptiste Petitjean, ancien directeur de la Fondation Res Publica, et Lise Buttin.
- « **Réhabiliter la nation, rétablir l'État** », note de lecture de l'ouvrage de David Djaïz, *Slow Démocratie – comment maîtriser la mondialisation et reprendre notre destin en main ?* (Allary Éditions, 2019), par Baptiste Petitjean, ancien directeur de la Fondation Res Publica.

## SOUTENEZ LA FONDATION RES PUBLICA !

Pour nourrir sa réflexion et conduire sa mission d'irrigation du débat intellectuel et d'aide à la décision publique, la Fondation Res Publica a besoin du soutien des entreprises et des particuliers. Leur aide est particulièrement précieuse dans un contexte de réduction de l'aide que la Fondation perçoit de l'État, en raison de restrictions budgétaires de plus en plus fortes.

*La Fondation étant reconnue d'utilité publique par décret du 30 décembre 2005, les versements que vous lui accorderez-vous feront bénéficier d'un avantage fiscal conséquent.*

### **Pour les particuliers :**

Impôt sur le revenu (IR) : la loi de finances permet **une déduction de l'impôt sur le revenu de 66 % du montant de vos dons** dans la limite de 20 % du revenu imposable.

Dans le cas d'un don de 1000 euros, vous pouvez déduire 660 euros de votre impôt sur le revenu.

### **Pour les entreprises, les organismes et les associations :**

Impôt sur les sociétés (IS) : la loi de finances permet une déduction de vos dons de l'impôt sur les sociétés (ou IR pour les sociétés de personne), **à hauteur de 60 %**, dans la limite de 0,5 % du chiffre d'affaires HT (report possible durant 5 ans).

Dans le cas d'un don de 10 000 euros, vous pourrez déduire 6 000 euros d'impôt. Votre contribution aura réellement coûté 4 000 euros à votre entreprise.

Un don supérieur ou égal à 200 euros vous permettra par ailleurs de recevoir à votre adresse les « Cahiers » de la Fondation Res Publica.

Avec tous mes remerciements,

Jean-Pierre Chevènement

Contact : +33 (0)1 45 50 39 50 ; [fondationrespublica@gmail.com](mailto:fondationrespublica@gmail.com) ou [benjelloun@fondation-res-publica.org](http://benjelloun@fondation-res-publica.org)



FONDATION RES PUBLICA

52, rue de Bourgogne

75 007 Paris

 01.45.50.39.50

[info@fondation-res-publica.org](mailto:info@fondation-res-publica.org)

Achévé  
d'imprimer  
en juin 2021